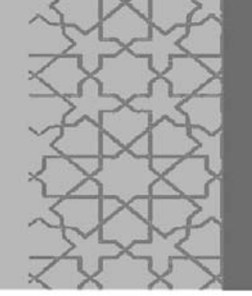


مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

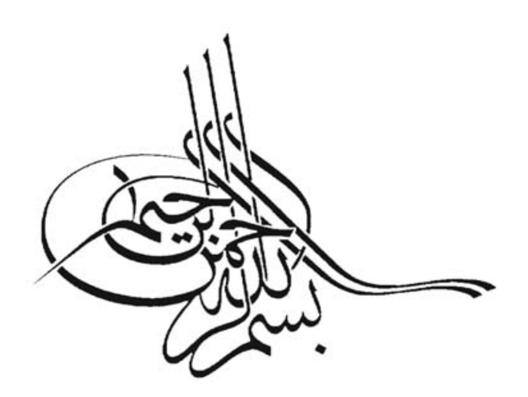
العدد الثامن

محرم ١٤٣٨هـ



www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع: ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ ـ ١٦٥٨


بسم الله الرحمن الرحيم



أعضاء هيئة التحرير

التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تسعى نحو إنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفا عاما هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في المجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى الإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة:

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.
٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.
٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
٥. ألا يكون قد سبق نشره.
٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث:

١. أن يقدم الباحث طلباً بنشره, مشفوعاً بسيرته الذاتية (مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير.
٢. أن يكون البحث في حدود (٣٥) صفحة مقاس (A ٤).
٣. أن يكون حجم المتن (١٦) Traditional Arabic ، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman ، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .
٤. ألا يكون البحث منشوراً أو مقبولاً للنشر في وعاء نشر آخر .
٥. يقدم الباحث نسخة مطبوعة من البحث، ونسخة حاسوبية مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة.
٦. أن يرفق بالبحث الكلمات المفتاحية (Key Words) توضع أسفل الملخص.

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم التوثيق والاقتباس من خلال جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث.
٣. ترفق جميع الجداول والصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون مرتبة وواضحة جلية.

٤. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

رابعاً: عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

خامساً: تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

سادساً: تُعاد البحوث معدلة, على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة.

سابعاً: لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر.

ثامناً: البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.

تاسعاً: يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشرة مستلات من بحثه.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

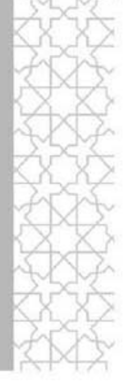
هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa



المحتويات



واقع تدريس معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم التعليمية

د. أحمد بن محمد التويجرى

كلية التربية - جامعة القصيم



واقع تدريس معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم التعليمية

د. أحمد بن محمد التويجرى
كلية التربية – جامعة القصيم

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تدريس معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد أثناء التدريس بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم التعليمية.

واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، لوصف الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية أثناء دروس الفقه والحديث، وطبقت على عدد (٧٣) من معلمي العلوم الشرعية من خلال استطلاع أرائهم باستخدام الاستبانة، وبطاقة ملاحظة طبقت على عدد(٢٤) معلما أثناء تدريس مادتي الحديث والفقه بالمرحلة الثانوية للوقوف على أدائهم فعلياً.

ودلت نتائج الدراسة على أن :

- أداء معلمي العلوم الشرعية وفقا لاستجاباتهم على مجالات الاستبانة متوسطة المستوى وهو ما يشير إلى أن المعلمين لديهم إدراك لمهارات التفكير الناقد على المستوى النظري وفقا لأدائهم فى الأداء التدريسي لمقرري الفقه والحديث بالمرحلة الثانوية.
- أن النتيجة الكلية لبطاقة ملاحظة مهارات التفكير الناقد جاءت بمستوى منعدم في الأداء التدريسي لمعلمي الحديث والفقه بالمرحلة الثانوية .
- أن الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في دروس الحديث والفقه بالمرحلة الثانوية تزداد بزيادة سنوات الخبرة.



المقدمة:

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على نبينا محمد وآله وصحبه أجمعين، وبعد :

يعد العقل أداة التفكير وآلته، إذ لا تفكير في عدم وجود العقل، ولا يصلح حال الإنسان بلا تفكير سديد، ولاشك أن مهارات التفكير أداة اكتساب المعرفة واستخدامها في الحياة البشرية، لأنها تساعد الإنسان في اتخاذ القرارات السليمة والأحكام الصائبة، كما أنها الأداة المهمة لحل المشكلات بشكل صحيح بعيداً عن الأهواء أو التعصب أو الانحياز أو التفكير في منحى واحد و التغاضي عن بقية العوامل المؤثرة .

والتفكير الناقد في أبسط معانيه هو القدرة على تقدير الحقيقة ومن ثم الوصول إلى القرارات في ضوء تقييم المعلومات وفحص الآراء المتاحة والأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة. (المغيصيب، عبد العزيز عبد القادر، ٢٠١٠)

وينطوي التفكير الناقد على مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن تعلمها والتدريب عليها وإجادتها،ويمكن تصنيف هذه المهارات ضمن فئات أربع هي الاستقراء والاستنباط و التحليل و التقييم، كما تتضمن قدرة التفكير الناقد تعلم كيف نسأل، ومتى، وما الأسئلة التي تطرح، وكيف نعلل ومتى، وما طرق التعليل التي نستخدمها، ذلك أن الفرد يستطيع أن يفكر تفكيراً ناقداً إذا كان قادراً على فحص الخبرة وتقويم المعرفة والأفكار والحجج من أجل الوصول إلى أحكام متوازنة، حيث إن الممارسة الموجودة منذ أمد بعيد لا تعني أنها الأكثر ملائمة لكل الأزمنة، أو حتى هذه اللحظة، وقبول فكرة من قبل الجميع لا تعني الاعتقاد بحقيقتها الأزلية دون التأكد أولاً من مدى انسجامها مع الحقيقة كما نجربها. باستثناء المسلمات والعقائد والنصوص الشرعية التي ينبغي أن يسلم العقل لها دون أدنى شك.

وتشير بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين القدرة على اكتساب مهارات التفكير الناقد وبعض سمات الشخصية كالانفتاح العقلي والمرونة والاستقلالية في اتخاذ القرار وتقدير الذات المرتفع والثقة في النفس، ولكي يكون الفرد ناقداً فإن ذلك يتطلب منه نبذ

الأحكام المسبقة، كما يستلزم ذلك قدراً من الشك التأملي تجاه الافتراضات القائمة، وقدره على تحري التحيز والتحامل وتحديد مصداقية مصدر المعلومات والتعرف على المغالطات، ومهارة في التمييز بين الفرضيات والتعميمات وبين الحقائق والادعاءات. (المغيصيب، عبد العزيز عبد القادر، ٢٠١٠)

ونصوص القرآن الكريم والسنة النبوية في مجملها تحث العقل على التفكير وتدعو إليه، ولا نبالغ إن قلنا إنه ما من أمر أو نهي في القرآن والسنة إلا وتضمن احترام عقل المسلم وتفكيره، وذلك ببيان فائدة الالتزام بالمأمور به وترك المنهي عنه أو الحكمة من ذلك كله.(الفرج، ب.ت).

التفكير الناقد في القرآن الكريم والسنة النبوية:

التفكير الناقد هو عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة دون التزام بأي ترتيب معين . للتحقق من الشيء أو الموضوع وتقييمه بالاستناد إلى معايير معينه من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم أو قرار أو حلّ لمشكلة موضوع الاهتمام. (جروان، فتحي، ٢٠٠٠، ٣٢).

وقد وردت كلمة التفكر في القرآن الكريم بضع وثلاثين مرة مابين التفكر والاعتبار والتدبر والفهم، وحثت آيات كثيرة في القرآن الكريم على التفكر ومدح الله تعالى المتصفين بهذه الصفة في كتابه الكريم،ومن هذه الآيات : قوله تعالى: ﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ ﴿١٩٠﴾ الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ ﴾ سورة آل عمران ، آية : ١٩٠، ١٩١. وقوله سبحانه: ﴿ وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ ۖ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ ﴾سورة العنكبوت، آية :٤٣. وقوله سبحانه: ﴿إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ سورة النحل، أية ١١.

وقد أولت السنة النبوية العقل اهتماماً كبيراً، ومن ذلك دعاؤه لابن عباس رضي الله عنهما حيث قال صلى الله عليه وسلم: " اللهم فقه في الدين وعلمه التأويل" رواه

البخاري.وأثنى عليه الصلاة والسلام على أهل العقول الراجحة المتأنية المتعقلة،وقد ظهر ذلك في ثنائه على أشج عبد القيس حينما قال له: " إن فيك خصلتين يحبهما الله الحلم والأناة" أخرجه مسلم.

تدريس مهارات التفكير:

من أهم ما يحث الإسلام عليه إعمال الفكر فيما ينفع، ومن ثم لا ينبغي أن يقتصر دور المعلم على إلقاء المادة العلمية فحسب، وإنما تكوين العقلية المنهجية التي تعمل التفكير فيها والاستفادة من مضامينها ،وهناك بعض أساليب الاهتمام بإثارة التفكير في تعليم التربية الإسلامية، ومن أهمها:

١. الإكثار من طرح الأسئلة المثيرة للتفكير التي تفتح طرقاً مختلفة له.

٢. طرح الأفكار بأسلوب القصة أو حل المشكلة، ومحاولة حلها في ضوء نصوص الشريعة الإسلامية وأحكامها.

٣.اعتماد أسلوب الاستنتاج والتحليل، ولاسيما في أحداث السيرة والتراجم واستخلاص العبر وترتيب الأحداث وتوقع النتائج.

٤.تنمية مهارة تعليل المواقف وتحليل الأحداث وتقويم النتائج والخبرات.

٥.استخدام إستراتيجية التدريب على التفكير(استيعاب المفهوم / تفسير المعلومات / الوصول إلى استنتاجات وتنبؤات وتعميمات).

٦.تشجيع الطلبة على التساؤل وحفزهم على التعلم والبحث. (القو، عبد المنعم، ٢٠٠٠،٣٦).

وعلى الرغم من هذه الأهمية للتفكير وضرورة استخدامه أثناء تدريس العلوم الشرعية؛ إلا أن دراسة استطلاعية قام بها الباحث واستندت إلى أسلوب المقابلة المفتوحة مع مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة بريدة بمنطقة القصيم كشفت عن عدم ارتياح بعض الطلاب من الأساليب المتبعة في تدريس بعض مواد العلوم الشرعية،وضعف قدرتهم على فهم بعض الموضوعات الفقهية واستيعابها بالقدر المأمول، مما دفع البعض إلى حفظ المصطلحات أو الأحاديث دون فهمها أو

تطبيقها كما يراد من تعلمها،.وهذا ماجعل بعض المهتمين بمشكلات التدريس يعزو هذا الضعف في – بعض جوانبه – إلى المعلم، الذي قد يستخدم أساليب تدريس تتصف بالتقليدية في المدارس الثانوية تتحدد من منظور المعلم وما يراه مناسباً من أساليب وإجراءات تعتمد على اجتهاده وحدسه، دون العناية بتدريب الطلاب على أداء التفكير في قضايا ومفاهيم دروس التربية الإسلامية بشكل عام إلى جانب عدم إتاحة المعلمين الفرص الكافية أمام الطلاب لاكتساب مهارات التفكير الناقد. وهذا ما تناولته بعض الدراسات في نتائجها،وبالتحديد الدراسات التي اهتمت بتدريس مواد العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية والتي أشارت إلى أهمية اعتماد معالجات تدريس معظم فروع التربية الإسلامية على مشاركة الطلاب وتشجيعهم على التحليل والنقد باعتبارها أهداف مهمة لتدريس المادة ومن هذه الدراسات: دراسة الغامدى(٢٠٠٩) ، ودراسة الصغير(٢٠٠٦)،ودراسة الجلاد (٢٠٠٢)،ودراسة الجلاد (١٩٩٧)، ودراسة العلوي (١٩٨٩)، ودراسة وزان (١٩٨٢).

تحديد المشكلة:

في ضوء الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث ومن خلال ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة إلى ضعف امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات بعض أنواع التفكير مثل دراسة الغامدى(٢٠٠٩)كما أشارت دراسة الصغير(٢٠٠٦) إلى وجود مشكلات تتعلق بتدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية وتركيز أهداف وممارسات تدريس التربية الإسلامية على التحصيل المعرفي وان كتب التربية الإسلامية تركز على الحفظ، كما أوصت دراسة وزان (١٩٨٢) بضرورة الارتقاء بمستوى مناهج التربية الإسلامية وما يتطلب ذلك من تحديد مواصفات علمية دقيقة يجب الأخذ بها في كل عناصر المنهج من أهداف ومحتوى وطرق تدريس ووسائل تعليمية وتقويم.

كما تبين للباحث من خلال خبرته وزياراته الميدانية للمدارس أنه بالرغم من وجود اختلافات محدودة في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم الشرعية؛ إلا أن معظم هذه الممارسات تكاد تكون متشابهة، حيث تركز –فى الغالب– على ترجمة ما

هو موجود في الكتاب المدرسي بقالب نظري محدد وثابت، دون أي إضافات أو إبداعات تثير فضول المتعلم تجاه التعلم وتدفعه نحو التعلم النشط بشكل ايجابي يسهم في بقاء أثر التعلم معرفة وسلوكاً، من خلال الاهتمام بدوره الفعلي في التعلم و التفكير الناقد، وبالتالي ظل النمط التدريسي السائد لدى البعض يركز على المخرجات التقليدية للتعلم. وهذا يعني أن أداء معلم العلوم الشرعية بحاجة إلى تشخيص بهدف كشف نواحي القوة ونواحي الضعف بشكل موضوعي، وهو ما يظهر الحاجة إلى أهمية مراجعة هذا الواقع وتقويمه تقويماً موضوعياً للتعرف على واقع تدريس معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد أثناء التدريس بالمرحلة الثانوية، وتقديم المقترحات التي تساعد في تنميته، حيث إن الدراسات التي اهتمت بتدريس مهارات التفكير الناقد –على حد علم الباحث– محدودة، وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في الكشف عن واقع تدريس معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد في مقرري الفقه والحديث بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم التعليمية وما يعتريه من أوجه قصور إن وجدت.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن السؤالين التاليين :

١. ما واقع تدريس معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد في مقرري (الفقه والحديث) بالمرحلة الثانوية ؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في واقع تدريس مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى :

- تحديد واقع أداء معلمي العلوم الشرعية لتلك المهارات أثناء تدريس الفقه والحديث بالمرحلة الثانوية.
- تحديد دلالة الفروق في تقديرات أداء المعلمين في تدريس مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الخبرة.

أهمية الدراسة: تتجلي أهمية الدراسة في أنها:

١. تكشف عن واقع تدريس مهارات التفكير الناقد في مقرري الفقه والحديث في المرحلة الثانوية بما فيها من جوانب قوة وجوانب قصور ليسهل بعد ذلك دعم جوانب القوة وعلاج جوانب القصور.

٢. تساعد مخططي ومنفذي برامج تدريب المعلم أثناء الخدمة على تصميم البرامج التدريبية المناسبة في ضوء تدريس مهارات التفكير الناقد في مقرري الفقه والحديث .

حدود الدراسة: التزمت هذه الدراسة بالحدود التالية :

١. **الحد الموضوعي:** التعرف على واقع استخدام معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد أثناء تنفيذ دروس الفقه والحديث.

٢. **الحد البشري** :تقتصر الدراسة على عينة من معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية بمدينة بريدة

٣. **الحد المكاني:** منطقة القصيم التعليمية – مدينة بريدة.

٤. **الحد الزماني** :إجراء الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٤–١٤٣٥هـ.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في التعرف على واقع تدريس معلمي العلوم الشرعية في مقرري الفقه والحديث لمهارات التفكير الناقد.

مجتمع الدراسة :

شمل مجتمع الدراسة جميع المعلمين الذين يقومون بتدريس الفقه والحديث في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم التعليمية (بريدة وقراها) للعام الدراسي ١٤٣٤/ ١٤٣٥هـ. وعددهم ٢٨٣ معلماً (الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم ، إدارة شؤون المعلمين).

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية من المجتمع الأصلي لمعلمى العلوم الشرعية بمدينة بريدة بتطبيق الاستبانة على عدد (٧٣) معلما، بالإضافة لملاحظة ممارسات الأداء التدريسي لعدد(٢٤) معلماً.

أداتا الدراسة:

- استبانة لمعلمي العلوم الشرعية للتعرف على واقع تدريسهم لمهارات التفكير الناقد خلال دروس الفقه والحديث.
- بطاقة ملاحظة من إعداد الباحث تتضمن واقع تدريس مهارات التفكير الناقد خلال دروس الفقه والحديث بالمرحلة الثانوية.

١- **صدق الأداتين:** تم التحقق من صدق الأداتين عن طريق :

- **صدق الاستبانة** : تم بطريقتي صدق المحتوى من خلال عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين فى العلوم الشرعية وتدريسها للتحقق من مدى ملاءمتها لجمع البيانات وأيضا حساب الصدق عن طريق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه.
- **صدق بطاقة الملاحظة:** تم التأكد من صدق محتوى البطاقة، بعرضها على مجموعة من المحكمين.

٢- **ثبات الأداتين:** تم بالتحقق من ثبات الأداتين عن طريق :

- **ثبات الاستبانة:** تم باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، حيث كان معامل الثبات الكلي (٠,٨٦٧).
- **ثبات البطاقة:** تم باستخدام معادلة "كوبر" Coper لحساب نسبة ثبات الملاحظة من خلال عدد مرات الاتفاق والاختلاف بين الباحث وزميل آخر ملاحظ، حيث كانت نسبة الاتفاق في ملاحظة عشر معلمين بمتوسط نسبة اتفاق يساوى (٨١%) تقريباً.

تحديد المصطلحات:

⇦ **مهارات التفكير الناقد:**

يعرفها الباحث إجرائيا بأنها: مجموعة من العمليات العقلية (الذهنية) التي يوظفها المتعلمون منفردة أو مجتمعة، أو بأي تنظيم آخر، يبدأ بادعاء أو نتيجة معينة، حيث يسأل عن مدى صدقها، أو جدارتها، أو أهميتها أو دقتها لحل المشكلات، والعمل على صُنع القرارات، وتعلم مفاهيم جديدة، وتشمل العمليات التالية: استخلاص الافتراضات، و الاستنباط، والاستقراء، وإظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج، والكشف عن التناقض وعدم الاتساق، والبعد عن التحيز والذاتية، وتقويم الحجج.

تدريس معلم العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد:

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: مجموعة من الأفعال التي يؤديها معلم العلوم الشرعية أثناء تدريس الفقه والحديث، لإتاحة الفرص أمام الطلاب لاستخدام مهارات: استخلاص الافتراضات، و الاستنباط، والاستقراء، وإظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج، والكشف عن التناقض وعدم الاتساق، والبعد عن التحيز والذاتية، وتقويم الحجج، ويمكن الاستدلال على تلك الأفعال والحكم عليها من خلال استطلاع آراء المعلم وملاحظة أداءه بأداتي الدراسة المُعدتين خصيصا لهذا الغرض.

⇦ **مقرر الفقه** : أحد مقررات العلوم الشرعية الدراسية في المرحلة الثانوية، ويدرس لطلاب الصف الثالث الثانوي.

⇦ **مقرر الحديث:** مقرر من مقررات العلوم الشرعية الدراسية في المرحلة الثانوية، ويدرس لطلاب الصف الثالث الثانوي.

⇦ **المرحلة الثانوية:** هي مرحلة أخيرة من مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية يلتحق بها الطالب بعد إتمامه للمرحلة المتوسطة، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، تبدأ بالصف ألأول الثانوي، وتنتهي بالصف الثالث.

* * *

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً- التفكير الناقد: مفهومه، ومهاراته، وخصائصه :

تباينت نظرة الباحثين لمفهوم التفكير الناقد، وقد انعكس ذلك بشكل واضح على تعريفهم للمفهوم، ومن هذه التعريفات، ما يلي:

يعرف نورس Norris)، (١٩٨٥ التفكير الناقد بأنه مجموعة من الاعتبارات المتعددة التي توجه المتعلم لأخذ وجهات نظر لآخرين بعين الاعتبار، وتوجهه للبحث عن وجهات نظر بديلة، بهدف تكوين وجهة نظر خاصة به، بينما يرى باير Bayer)، (١٩٩٨ أن التفكير الناقد مجموعة من العمليات التي تستعمل منفردة أو مجتمعة، أو بأي تنظيم آخر، لكنه أكثر تعقيداً من مهارات التفكير الأساسية، فالتفكير الناقد من وجهة نظره، يبدأ بادعاء أو نتيجة معينة، حيث يسأل عن مدى صدقها، أو جدارتها، أو أهميتها أو دقتها، كما يتضمن طرقاً للتفكير تدعم حكمه، ويؤكد باير أن التفكير الناقد ليس مرادفاً لصنع القرارات أو حل المشكلات أمّا أنيس Ennis)، (١٩٩٨ فيرى أن التفكير الناقد هو التفكير التأملي والاستدلالي الذي يركز على اتخاذ القرارات. ويعرفه (فتحي جروان،) بأنه عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة . دون التزام بأي ترتيب معين . للتحقق من الشيء أو الموضوع وتقييمه بالاستناد إلى معايير معينه من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم أو قرار أو حلّ لمشكلة موضوع الاهتمام. (فتحي جروان، ١٩٩٩، ٣٥) أمّا ستيرنبريج Sternberg)، (٢٠٠٤ فيعرف التفكير الناقد على انه مجموعة من العمليات العقلية (الذهنية) والاستراتيجيات والتمثيلات التي يوظفها المتعلمون لحل المشكلات، والعمل على صُنع القرارات، وتعلم مفاهيم جديدة. أما آل مساعد (٢٠٠٩) فيعرف التفكير الناقد بأنه: "مجموعة من المهارات العقلية التي تم استنباطها من القرآن الكريم، بهدف اكسابها للتلاميذ لتكوين العقلية المسلمة الناقدة التي تستطيع نقد الأفكار، والسلوكيات، والتنظيمات الخاطئة، بالحجة والبرهان، كما يسهم امتلاك هذه

المهارات من تمكين المتعلم من المساهمة فى تطوير الافكار، وفى حل المشكلات المتنوعة".

مهارات التفكير الناقد: مهارات التفكير هي عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات مثل :مهارات تحديد المشكلة، إيجاد الافتراضات غير المذكورة في النص، تقييم قوة الدليل أو الادعاء. وقدحدد فاشيون Facione)، (٢٠٠٢ خمس مهارات للتفكير الناقد على النحو الآتي :

١. **مهارة التحليل** Analysis Skill:

يقصد بالتحليل تحديد العلاقات ذات الدلالات المقصودة والفعلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات والصيغ الأخرى للتعبير عن اعتقاد أو حكم أو تجربة أو معلومات أو آراء، وتتضمن مهارة التحليل مهارات فرعية إذ يعد الخبراء أن فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها ضمن مهارات التحليل الفرعية.

٢. **مهارة الاستقراء** Induction Skill:

يقصد بهذه المهارة أن صحة النتائج مرتبطة بصدق المقدمات، ومن الأمثلة على هذه المهارة : الإثباتات العلمية والتجارب. وتعد الإحصاءات الاستقرائية استقراءً حتى لو كان هذا الاستقراء مبني على تنبؤ أو احتمال، كما يتضمن الاستقراء الدلالات والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى موقف أو أحداث.

٣. **مهارة الاستدلال** Inference Skill:

تشير هذه المهارة إلى أداء مجموعة من العمليات التي تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن أدلة،والتوصل إلى نتائج، والتعرف إلى الارتباطات والعلاقات السببية.

٤. **مهارة الاستنتاج** Deductive Skill:

تشير هذه المهارة إلى تحديد وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. كما يقصد بالاستنتاج القدرة على خلق أو تكوين جدل أو نقاش من

خلال خطوات منطقية، ومهارات الاستنتاج الفرعية هي: مهارة فحص الدليل، ومهارة تخمين البدائل، مهارة التوصل إلى استنتاجات.

٥. مهارة التقييم Evaluation Skill:

إنّ قياس مصداقية العبارات أو أية تعبيرات أخرى، ستصف فهم وإدراك الشخص، حيث ستصف تجربته، ووضعه وحكمه، واعتقاده، ورأيه، وبالتالي قياس القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. وتشمل مهارة التقييم مهارتين فرعيتين هما، تقييم الادعاءات، وتقييم الحجج.

مهارات التفكير الناقد التي صنفها واطسون وجليسر Watson & Glaser

في اختبارهما الذي قاما بإعداده في الولايات المتحدة عام (١٩٥٢م) وترجمه إلى العربية كل من جابر وهندام عام (١٩٧٣م)، حددا واطسون وجليسر أن التفكير الناقد يتضمن المهارات التالية:

١. **التفسير**: وهو العملية العقلية التي يحكم بها الفرد على الاستنتاجات المقترحة ما إذا كانت مترتبة منطقيا على المعلومات المقدمة له أم لا؟على فرض إن المعلومات صحيحة. وتشمل هذه المهارة عدد من المهارات الفرعية الآتية:مهارة الوصف ،عقد المقارنات، استخلاص المغزى أو الدلالة،ومهارة توضيح المعنى.

٢. **مهارة استخلاص الافتراضات**: وهي العملية العقلية التي يتعرف من خلالها الفرد الافتراضات التي تتضمنها المواقف التي تقدم إليه.وتشمل هذه المهارة عدد من المهارات الفرعية الآتية:مهارة فحص الأفكار ،ترجمة الحجج واكتشافها وتحليلها إلى عناصرها المكونة له.

٣. **الاستنتاج**: وهو نتيجة يستخلصها الفرد من حقائق معينة لوحظت أو افترضت،بدرجات متفاوتة من الدقة بناء على حقائق معطاة. وتشمل هذه المهارة عدد من المهارات الفرعية الآتية:مهارة البحث عن الدليل والتساؤل حوله ،و التأمل الحدسي للبدائل ،ومهارة الوصول إلى الاستخلاصات التي قد تكون صحيحة أو لا تكون.

٤. **الاستنباط:** وهو العملية العقلية التي يتوصل بها الفرد إلى نتيجة ما استناداً على حقائق موجودة فهو عملية تهدف إلى استنتاج الجزئيات من الكليات ،أي استنتاج المفاهيم من القواعد، ويتمثل في المهارات الفرعية الآتية:مهارة تطبيق النظريات والقوانين ،الوصول إلى النتيجة بناء على البراهين والقياسات المنطقية.

٥. **تقويم الحجج:** وهي العملية العقلية التي يميز بها الفرد بين الحجج القوية والضعيفة بناء على أهميتها وصلتها بالموضوع الموجه إليه.وتشمل هذه المهارة عدد من المهارات الفرعية الآتية:مهارة تقدير الادعاءات أو المتطلبات وتقدير الحجج وإقرار النتائج وتبرير الإجراءات.

أهمية التفكير الناقد:

يلخص Guzy ;١٩٩٩ Ramer)، (١٩٩٩، (المغيصيب، ٢٠١٠) أهمية التفكير الناقد فيما يلي :

- يشجع على خلق بيئة صفية مريحة تتسم بحرية الحوار والمناقشة الهادفة.
- يحسن قدرة المعلمين في مجال التدريس على إنتاج أنشطة تسمح لطلبتهم بممارسة هذه المهارات في الغرفة الصفية وإنتاج منجزات عملية قيمة ومسئولة.
- يشجع الطلاب على ممارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير مثل: حل المشكلات، والتفكير المتشعب، والتفكير الإبداعي، والمقارنة الدقيقة، والمناقشة، والأصالة في إنتاج الأفكار، ورؤية ما وراء الأشياء (الرؤية المتفحصة الشاملة) والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، والبحث، والاستدلال، واتخاذ القرارات الآمنة، والتنظيم، والمرونة والتواصل، والتفاوض الذكي مع الذات ومع الآخرين.
- يكسب الطلاب تعليلات صحيحة ومقبولة للموضوعات المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل الادعاءات الخاطئة.
- ينمي قدرة الطالب على التعلم الذاتي بالبحث والتقصي عن المعرفة الواضحة؛ لينعكس ذلك على إعلائه من قيمة ذاته ومنجزاته الخاصة به، ويجعل المتعلمين أكثر تقبلا للتنوع المعرفي وتوظيفه في سلوكهم الصفي الناجح.

- يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي، وفهم أعمق له على اعتبار أن التعلم إنما هو في الأساس عملية تفكير.
- يؤدي إلى قيام الطلبة بمراقبة تفكيرهم وضبطهم مما يساعدهم في صنع القرارات في حياتهم.

ثانياً- مناهج التربية الإسلامية والتفكير:

تعليم التفكير ضمن المنهج المدرسي يساعد الطلبة على فهم أعمق للمجال المعرفي والتدريب على الإنتاجية الإبداعية وتطوير مفهوم الذات، رفع مستوى التحصيل، تطوير الاتجاهات نحو التعلم، وتطوير استراتيجيات التدريس عند المعلمين. ويرى تورانس(Torrance ، ١٩٩٠)بأن التغير في أهداف العملية التعليمية يُمثل تغيراً تطورياً هاماً، حيث تركز مدارس المستقبل على تنشئة جيل قادر على التفكير وعلى القيام باكتشافات علمية جديدة وعلى إيجاد حلول للمشكلات الحياتية، كما أكّد على دور المدرسة الحقيقي بقوله":يجب أن تكون المدارس أماكن للتفكير وليس للتعلم فقط. (سعادة، إبراهيم، ١٩٩٧م).

ويؤكد سوارتز وباركز(Swartz and Parks ، ١٩٩٤)أنّ بمقدور كل إنسان أن ينمّي قدراته العقلية ويطوّرها باستمرار من خلال ما يواجهه في حياته من تجارب وخبرات، ويعد تحسين نوعية التفكير لدى الطلبة من أولويات الأنظمة التربوية، وذلك من أجل مواجهة التحديات التي أوجدتها ثورة التكنولوجيا وتعدّد الثقافات .

وإذا كانت التربية الإسلامية بمفهومها تسعى إلى بلوغ كثير من الأهداف التربوية وتحقيق مجموعة من الغايات؛ فإنها لا تقتصر من ذلك على تزويد المتعلم بالمعارف اللازمة من مفاهيم وحقائق ومبادئ، ولا تقف عند الاهتمام بالنواحي الوجدانية فحسب ؛ بل إنها تتعدى ذلك إلى الاشتغال بتزويده أيضا بمختلف مستويات المهارات وأنواعها ومنها التفكير الناقد، ويمكن تحديد أربعة مستويات تدور حولها أهداف التربية الإسلامية:

الأول :الأهداف التي تدور على مستوى العبودية لله – سبحانه وتعالى – أو إخلاص العبودية لله.

الثاني :الأهداف التي تدور على مستوى الفرد؛ لإنشاء شخصية إسلامية ذات مثل أعلى يتصل بالله تعالى.

الثالث :الأهداف التي تدور حول بناء المجتمع الإسلامي، أو بناء الأمة المؤمنة.

الرابع :الأهداف التي تدور حول تحقيق المنافع الدينية والدنيوية.

ثالثاً- معلم العلوم الشرعية وتنمية التفكير:

مهارات التدريس:

تعتبر مهارات التدريس من الركائز الأساسية التي يجب أن يلم بها المعلم داخل الفصل أو خارجه، فالإلمام بها يؤمن التفاعل الصفي المطلوب داخل غرفة الصف كما يؤمن عرض المادة التعليمية بشكل متسلسل ومنطقي وبما يتناسب مع الخبرات الضرورية للتفاعل مع البيئة التعليمية بشكل أوسع.(الهويدي، ٢٠٠٢، ١٧)

وتعد المهارات من جوانب التعلم الهامة لكل من المعلم والمتعلم، فإتقان المعلم لمهارات مادته،وتمكنه من التركيز عليها من مقومات نجاحه في أداء عمله، وتقدير كفاءته، وقدرة التلميذ على إدراك مهارات المواد المختلفة التي يدرسها لتزوده بحصيلة علمية وخبرة، وتؤكد قدرته على استيعاب وأداء هذه المواد، وتساعده على التفاعل بسهولة مع مواقف الحياة. (إبراهيم، ١٩٨٣، ١٢).

ويعرفها (عبد السلام، ١٩٩٣) بأنها مجموعة من السلوكيات التي يمكن تحديدها إجرائياً وتعتبر ضرورية للقيام بعمليات التدريس، ويظهرها الطالب المعلم في نشاطه، وتعامله مع التلاميذ، والتي يمكن ملاحظتها ويتميز هذا الأداء السلوكي بالدقة والسرعة التي تتناسب مع الموقف التعليمي.

ويؤكد (اللقانى، وعبد الحميد،١٩٩٥،١–٢٥) بأن عملية التدريس تتضمن ثلاث عمليات رئيسية هي :التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتتطلب كل عملية أن يجيد المعلم القيام بمهارات محددة.

ويعرفها (عجيز، ١٩٩٧، ٣٤٢) بأنها مجموعة الأداءات الجيدة التي تتطلبها عملية التدريس الفعال في الموقف التعليمي. ويعرفها (راشد، ١٩٩٦، ٤٦٥) بأنها مجموعة السلوكيات التدريسية الفعالة التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي؛ داخل وخارج حجرة الدراسة؛ لتحقيق أهداف محددة تصدر من المعلم دائماً في شكل استجابات حركية أو لفظية، وتظهر في هذه الاستجابة عناصر الدقة، والسرعة في الأداء، والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي.

ويعرفها (حمادة، ٢٠٠٢، ١٨٣) أنها مجموعة السلوكيات التي يصدرها المعلم في نشاطه التعليمي داخل حجرة الدراسة، ويعبر عنها في شكل استجابات عقلية أو لفظية أو حركية أو حسية أو عاطفية متماسكة، وتتكون من مهارات واتجاهات وقيم معينة تيسر نمو التلاميذ نمواً متكاملاً وتؤدي بدرجة مناسبة من الدقة والسرعة والإتقان بما يضمن تحقق الأهداف المنشودة من التدريس.

الممارسات التدريسية المعززة لتنمية مهارات التفكير:

يعد المعلم من أهم عوامل نجاح تعليم التفكير الناقد، فأي تطبيق لخطة تعليم التفكير إنما يتوقف على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل غرفة الصف ومن الممارسات المعززة لتنمية مهارات التفكير:

١– تهيئة الفرص للتعامل مع حالات ومواقف من الحياة الحقيقية أو تطرح مواقف واقعية.

٢– تمركز التدريس حول المتعلم، أي أن المتعلم هو محور النشاط.

٣– تحفيز الطلاب على التعاون والتفاعل بينهم وبين المعلم وبين بعضهم البعض.

٤– إتاحة الفرص للطلاب للتعبير عن آرائهم والدفاع عنها واحترام آراء الآخرين.

٥– تشجيع الاكتشاف والاستقصاء وحب المعرفة وتعزز مسؤولية المتعلم عما يتعلمه.

ومن أهم الخصائص التي ينبغي أن يتصف بها المعلمون من أجل توفير بيئة صفية مهيأة لنجاح عملية تعليم التفكير وتعلمه ما يلي: الحرص على الاستماع للمتعلمين، وإعطائهم وقت كاف للتأمل والتفكير، وتهيئة الفرص لهم للمناقشة والتعبير، وتشجيعهم على التعلم النشط الذي يقوم على توليد الأفكار وذلك من خلال توجيه أسئلة لهم تتعامل مع مهارات التفكير العليا، وكذلك تقبل آرائهم وتثمين أفكارهم واحترام ما بينهم من فروق ومحاولة تنمية ثقتهم بأنفسهم وتزويدهم بتغذية راجعة مناسبة. (المغيصيب، ٢٠١٠).

الدراسات السابقة

- **دراسة الحسينان، (٢٠١٣)**: وسعت إلى تعرف دور القيم المتضمنة في مقرر التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة في مواجهة ظواهر إشكالات ثورة الاتصالات في المجتمع الكويتي للعمل على تقديم إسهام علمي في علاج الظواهر الخلقية السلبية الناتجة عن ثورة الاتصالات من خلال تفعيل مادة التربية الإسلامية وقد قام الباحث بتحليل محتوى كتب التربية الإسلامية المقررة على تلاميذ الصف السادس والسابع المتوسط بدولة الكويت، بهدف الكشف عن أهم القيم التي تتضمنها هذه الكتب وإجراء مقابلات مع بعض المعلمين للتعرف منهم على بعض الظواهر السلبية، والقيم غير المرغوبة، التي قد تصدر أو تظهر من التلاميذ فى الفصل والمدرسة، وتوصلت الدراسة إلى أن القيم من الموجهات الأساسية للفرد والمجتمع حيث تكسبه القدرة على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه، بتحديدها الخيارات التي تسهل على الناس حياتهم. وأوصت بضرورة تحديث مقررات التربية الإسلامية بحيث تتضمن القيم التي تتفاعل مع طبيعة مجتمع القرن الحادي والعشرين.
- **وفى دراسة الغامدى(٢٠٠٩)** التي توصلت إلى ضعف امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير الإبداعي ،وعدم وجود الكفاية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية للسلوكيات التدريسية التي يظهر بها المدرسون داخل الحجرة التدريسية التي من خلالها وقد وجد الباحث في توصيات الباحثين السابقين تأكيد على أهمية

تقديم المحتوى التعليمي للمواد الدراسية في مختلف مراحل التعليم بطرق تثير تفكيرهم وتتيح لهم المشاركة في المواقف التعليمية بفاعلية.

ومن هنا نجد أن الاهتمام بتعليم التفكير الإبداعي أو تعليم المحتوى باستخدام مهارات التفكير تناول مختلف العلوم ولم يقتصر على علم دون آخر والتربية الإسلامية خاصة كأحد العلوم التي تدرس ضمن مناهج التعليم العام لها دور في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي، كما أن تعليم التفكير الإبداعي من خلال التربية الإسلامية يسهم في فهم المادة ويدعم دورها في الاستجابة لمتطلبات العصر الحديث المتميز بسرعة التغير وكثرة المخترعات وزيادة الابتكار واتساع مجالات التطور في كافة العلوم، خاصة وأنها من العلوم التي لها علاقة مباشرة بحياة الإنسان وتعامله مع البيئة المادية والبشرية.

كما أثبتت النتائج والأبحاث والدراسات السابقة في المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس) (مناهج التعليم و تنمية التفكير) والمؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة القراءة وتنمية التفكير) وجود قصور في مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس كما أثبتت نتائج الأبحاث وجود قصور في المناهج وطرق التدريس وأساليب التقويم في دورها بتنمية المهارات لدى الطلبة.

- **دراسة آل مساعد (٢٠٠٩)** واستهدفت تعرف أثر التدريس باستخدام مهارات التفكير الناقد المستنبطة من القرآن الكريم على تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة الحديث لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالعاصمة المقدسة، واستخدم الباحث المنهج الاستنباطي والمنهج شبه التجريبي واستخدم اختبار للتحصيل، وتعديل مقياس للتفكير الناقد (من إعداد محمد الشرقي) وطبق تجربة الدراسة على عينة عشوائية من طلاب الصف الثالث المتوسط، ودلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا في جميع المكونات الخمسة للتفكير الناقد (معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، الاستنباط، والاستنتاج) وفى النتيجة الكلية للمقياس،

وأيضا في نتيجة الاختبار التحصيلي وجميعها كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية. وقد أوصى الباحث بضرورة إعداد مناهج التربية الإسلامية وربط محتواها وأنشطتها وطرق تدريسها بالتفكير الناقد ومهاراته، والعمل على تفعيل الموقف التدريسي بشكل يسهم في تنمية التفكير الناقد من خلال التأكيد على ايجابية وفاعلية الطالب في الموقف التعليمي.

- **دراسة الأكلبي،** (٢٠٠٨) واستهدفت تعرف فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد من خلال تطبيق اختبار يتضمن مهارات (معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج منفردة ومجتمعة) على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بنظام المجموعتين تجريبية وضابطة، وكانت أهم النتائج وجود فعالية لاستراتيجية التعلم التعاوني بمستوى متوسط من حيث حجم القيمة العملية للدلالة الإحصائية عند (٠,٠٥) في جميع مستويات الأهداف المعرفية السلوكية في اختبار التحصيل الدراسي، وجميع مهارات التفكير الناقد، لصالح المجموعة التجريبية عند تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وأوصت الدراسة بضرورة أن يقوم معلمو التربية الإسلامية باستخدام طريقة التعلم التعاوني في المواقف التعليمية؛ لما لها من فعالية واضحة في تنمية التحصيل الدراسي، ومهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وعلى استخدام طرق التدريس التي تساعد على كشف ما لدى الطلاب من طاقات ومواهب وإمكانات عقلية ومهارية.
- **دراسة الشرف** (٢٠٠٨) والتي اهتمت بتحديد أثر برنامج مقترح لمنهج التربية الإسلامية في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت وفي سبيل تحقيق هذا الغرض، تم انتقاء عينة البحث التي تكونت من (٤٨٩) طالباً وطالبة بطريقة عشوائية من بين طلبة مدارس التعليم العام بدولة الكويت، وتم تقسيمها إلى عينتين فرعيتين الأولى تجريبية وتدرس منهج التربية الإسلامية باستخدام البرنامج المقترح، والثانية ضابطة وتدرس ذات المنهج باستخدام الطريقة التقليدية

المعتادة في وزارة التربية. تم تطبيق مقياس التفكير الاستدلالي من (٢٠) مفردة موزعة بالتساوي على مقياسين فرعيين الأول يتعلق بالاستدلال المنطقي، والثاني يتعلق بالاستدلال التنبؤي على عينة استطلاعية للتأكد من ثباته وصدقه قبل التطبيق على عينة البحث الرئيسة، كما تم تطبيق الصورة النهائية للمقياس مرتين؛ الأولى قبل التجربة والثانية بعد التجربة على أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة. وأظهرت النتائج فى مجملها مدى تمكن الطلبة الدارسين لمقرر التربية الإسلامية باستخدام البرنامج المقترح في تنمية مكونات التفكير الاستدلالي لديهم.

- **دراسة مرعي، ونوفل، (٢٠٠٧)** واستهدفت استقصاء مستوى مهارات الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، حيث تكون البحث من جميع طلبة الكلية والبالغ عددهم (٥١٠) طلاب وطالبات يمثلون المستويات الدراسية الأربعة. ولتحقيق الهدف الرئيس للبحث استخدم الباحثان اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (٢٠٠٠) بعد التحقق من خصائصه السيكومترية، والتي اعتبرت مناسبة لغايات البحث العلمي. أظهرت نتائج البحث أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة البحث دون المستوى المقبول تربوياً والذي حدد ب (٨٠%)، كما أظهرت نتائج البحث وجود فرق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، فيما كانت هناك فروق تبعاً للمستوى الدراسي وذلك لصالح طلاب السنة الأولى والثانية، ودلت النتائج أيضاً على وجود علاقة إيجابية بين معدل شهادة الدراسة الثانوية العامة ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارة الاستدلال، والمعدل التراكمي من جهة ثانية ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارات الاستقراء، والاستدلال، والتقييم.

- **وفى دراسة الصغير(٢٠٠٦)** التي استهدفت تحديد مشكلات تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلبة بمدينة الحديدة، والتي أشارت أهم نتائجها إلى تركيز أهداف التربية الإسلامية على التحصيل المعرفي وان كتب التربية الإسلامية تركز على الحفظ، وتفتقر إلى القصص والأمثلة المؤثرة الهادفة،

وأنها لا تراعي الدقة في الاستدلال بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية، كما أوضحت أن طرائق التدريس المتبعة في المدارس لا تكشف عن قدرات الطلبة.

- **دراسة الجلاد ،(٢٠٠٢)**، وتناولت تقويم مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الثانوية التابعة لوزارة التربية في سلطنة بروناي، من وجهة نظر المعلمين والطلبة وتكوّن عينة الدراسة من (٤٠) معلماً ومعلمة، منهم (٨) من الذكور و(٣٢) من الإناث، تم تصنيفها حسب متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

وأسفرت عن نتائج أهمها: أن تقديرات كل من المعلمين والطلبة لأهمية أهداف التربية الإسلامية كانت بدرجة عالية، وأما تقديرات المعلمين والطلبة للمحتوى التعليمي لمادة التربية الإسلامية فكانت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين على مجالات عناصر المنهاج تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

- **وقام كيرستنسن** Christensen)، (١٩٩٦ بدراسة هدفت إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد التي تمارس لدى طلبة المدارس في ولاية أوهاما في أمريكا، حيث تألفت عينة الدراسة من مجموعة من معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية، وأسفرت نتائج الدراسة عن تفاوت ممارسة معلمي المرحلتين لمهارات التفكير الناقد، بينما هناك فرق بين المجموعتين في الزمن المستغرق في ممارسة مهارات التفكير الناقد داخل الغرفة الصفية، فيما لم تظهر الدراسة فرقاً ذا دلالة يعزى لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي.

- وفي مجال معرفة المعلمين بمهارات التفكير الناقد **أجرى تساي** Tsai)، (١٩٩٦ دراسة هدفت إلى استقصاء اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو مهارات التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية في الصين، حيث تألفت عينة الدراسة من (١١) معلماً، تم توظيف المقابلة كأداة من أدوا ت جمع المعلومات، وقد دارت مقابلة المعلمين حول مفهوم التفكير الناقد ومدى ممارستهم لمهاراته، والصعوبات التي تعترض ممارسة هذه المهارات، ومدى قدرة الطلبة في الصين على ممارسة هذه المهارات، وأظهرت نتائج

الدراسة أن مدرسي الدراسات الاجتماعية يجهلون مفهوم التفكير الناقد، وظهر ذلك من خلال تعريفهم لمفهوم التفكير الناقد.

- **كما أجرى الأزكى (١٩٩٥)** دراسة هدفت إلى تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الإعدادي في سلطنة عمان، من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الإسلامية، وذلك لمعرفة مدى ملاءمة الكتاب، والكشف عن مواطن القوة والضعف فيه، وأظهرت النتائج أن درجة ملاءمة الكتاب بشكل إجمالي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بلغت (٧٢,٦%)، كما بينت عدداً من جوانب القوة في الكتاب تمثلت بشكل واضح في مجال الإخراج، ومجال أسلوب العرض، ولغة الكتاب، وقد أظهرت النتائج عددا من مواطن الضعف وبخاصة في مجال المحتوى فيما يتعلق بالرسوم، والوسائل التعليمية من حيث كفايتها، ووضوحها، وتنوعها، يليها في ضعف جوانب تنمية التفكير ثم مراعاة الفروق الفردية فالجوانب الوظيفية للمحتوى.

- **وفي دراسة وزان، (١٩٨٢)**، التي جريت بهدف تقويم مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، حيث عالج الباحث فيها أهمية التشريع الإسلامى وأهمية التربية الإسلامية بصفة عامه وأهميتها بالنسبة للمملكة العربية السعودية وكذلك طبيعة التربية الإسلامية فكرا وميدانا وتدريبا مع إيضاح أهدافها ووسائلها، وكذلك دراسة حاجات وميول واتجاهات تلاميذ المرحلة المتوسطة وتوضيح دور التربية الإسلامية في كل ذلك كما أوضح الباحث رأيه في ضرورة الارتقاء بمستوى مناهج التربية الإسلامية وما يتطلب ذلك من تحديد مواصفات علمية دقيقة يجب الأخذ بها في كل عناصر المنهج من أهداف ومحتوى وطرق تدريس ووسائل تعليمية وتقويم كما حاول الباحث التعرف على أراء المعلمين والموجهين المتخصصين فى التربية الإسلامية من خلال عرض لهذه الآراء والتي أفادت الباحث في وضع معيار ثم في ضوئه تقويم هذه المناهج بالمرحلة المتوسطة بهدف التعرف على مواطن الضعف وعلاجها ومعرفة مواطن القوة والزيادة فيها.

وبناء على ماسبق تشير الدراسات السابقة أعلاه بأن هناك جهوداً لا يمكن إغفالها في البحث في مجال التفكير الناقد ومجال مهارات التدريس في المناهج الدراسية المختلفة، وفي ضوء ما سبق يمكن ملاحظة ما يلي:

- اتفقت الدراسات على أهمية مهارات التدريس لدى المعلمين، مما يدل على أهمية تناول موضوع تقويم مهارات تدريس التفكير الناقد لمعلم العلوم الشرعية.

- اهتمت مجموعة من الدراسات بتحديد المهارات التدريسي،واتجهت في الغالب إلى تحديد هذه المهارات من خلال الاستفادة من آراء كل من لهم صلة بإعداد المعلم وتدريبه، وكذلك الاستفادة من الأدب التربوي في تحديد طبيعة المادة وأهداف تدريسها وجوانب التعلم فيها.

- أجريت هذه الدراسات خلال فترات زمنية متتابعة مما يدل بشكل واضح على استمرار الاهتمام بمهارات التدريس.

- اهتمت بعض الدراسات بتقويم أداء المعلم في المهارات التدريسية أجريت على أساس ملاحظة أداء المعلم داخل البيئة الصفية وملاحظة أدائه في ضوء إطار مرجعي.

- أوصت معظم الدراسات بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلم أثناء الخدمة لإكسابه مهارات التدريس اللازمة وأوصت بأهمية تعزيز مهارات التفكير الناقد وتضمينها في المراحل الدراسية المختلفة.

- بالنسبة للأدوات البحثية التي استخدمت في الدراسات السابقة فقد غلب عليها بطاقات الملاحظة، لأنها الأداة المناسبة لملاحظة التفاعل اللفظي الصفي، حتى نستطيع من خلالها ملاحظة أداء المعلم للمهارات التدريسية التي تُمارس في البيئة الصفية وتحديد مستوى الأداء لهذه المهارات.

* * *

إجراءات الدراسة

أولاً- بناء الأدوات:

١- استبانة لمعرفة ممارسات معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد إثناء التدريس:

أعد الباحث الاستبانة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد مرت عملية بناء الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

- تم تحديد المجالات الرئيسة التي تتكون منها الاستبانة، وهي(استخلاص الافتراضات، و الاستنباط، والاستقراء، وإظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج، والكشف عن التناقض وعدم الاتساق، والبعد عن التحيز والذاتية، وتقويم الحجج).
- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل مجال رئيس منها.
- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية التي شملت على (٤٥) فقرة موزعة على المجالات السبع.

- **صدق الاستبانة:** ويقصد بصدق الاستبانة : أن تقيس فقرات الاستبانة ما وضعت لقياسه، ويعرف (عبيدات، ١٩٨٨) صدق الأداة بأنه" قدرتها على قياس ما وضعت لقياسه".

وقد قام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين فى العلوم الشرعية وتدريسها للتحقق من مدى ملاءمتها لجمع البيانات.، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة، ومدى انتماء الفقرات إلى كل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر .

- **الاتساق الداخلي:**

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للاستبيان وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه.

وقد جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) معلماً، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه. وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

- **ثبات الاستبانة :**

استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصل على قيمة معامل ألفا لكل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك للمقياس ككل والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١) يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال

من مجالات الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
استخلاص الافتراضات	٦	٠,٧٤٠
الاستنباط	٦	٠,٨٤٩
الاستقراء	٦	٠,٧٦٠
إظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج	٥	٠,٨٨٠
الكشف عن التناقض وعدم الاتساق	٣	٠,٧٧٠
البعد عن التحيز والذاتية.	٨	٠,٨٥٢
تقويم الحجج	٦	٠,٨٢٢
الدرجة الكلية للممارسة	٤٠	٠,٨٦٧

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (٠,٨٦٧)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويشير ذلك أن هذه الأداة لو أعيد تطبيقها

على أفراد الدراسة أنفسهم أكثر من مرة لكانت النتائج قريبة جداً من بعضها، ويطلق على نتائجها بأنها ثابتة.

- **الصورة النهائية للاستبانة:**

بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون وحذف بعض الفقرات والتعديل فى صياغة فقرات أخرى بلغ عدد فقرات الاستبانة في صورتها النهائية (٤٠) فقرة موزعة على سبع مهارات للتفكير الناقد، حيث أعطى لكل فقرة وزن مدرج وفق مقياس ليكرت الثلاثي كالتالي :تعطى الدرجات (٣،٢،١) للاستجابات (أقوم بذلك دائما، أقوم بذلك أحيانا، أقوم بذلك نادراً) على الترتيب، والملحق رقم (١) يوضح الاستبانة في صورتها النهائية.

٢– بطاقة ملاحظة أداء معلم التربية الإسلامية:

مر ت عملية بناء بطاقة الملاحظة بعدة خطوات يمكن توضيحها فيما يلي :

أ. اختيار نظام الملاحظة :

وقد اختار الباحث هذا النوع لاتفاقه مع أهداف الدراسة الحالية التي تعنى بقياس ممارسات استخدام مهارات التفكير الناقد في أداء عينة البحث أثناء التدريس؛ حيث ركز الباحث على ملاحظة الأداء التدريسي للمعلم في ضوء المهارات السابق تحديدها للتعرف على ما إذا كان المعلم يظهر الأداء المطلوب أم لا يظهره، بصرف النظر عن عدد مرات تكراره، فضلاً عن تميز هذا النظام بالموضوعية في الملاحظة.

ب. تحديد أهداف بطاقة الملاحظة:

استهدفت بطاقة واقع تدريس مهارات التفكير الناقد في أداء عينة من المعلمين التالية: استخلاص الافتراضات، و الاستنباط، والاستقراء، وإظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج، والكشف عن التناقض وعدم الاتساق، والبعد عن التحيز والذاتية، وتقويم الحجج.

ج. صياغة عناصر البطاقة:

تم الاعتماد في صياغة عناصر البطاقة على مهارات التفكير الناقد التي تم تحديدها فى ضوء مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، حيث صيغت عناصر البطاقة في صورة عدد من المهارات الرئيسة يتفرع منها مجموعة من المهارات الفرعية التي تعكس في مجموعها امتلاك مهارات التفكير الناقد التي تندرج تحتها.

بعد أن تمت صياغة عناصر البطاقة، تم تحديد أسلوب تسجيل الملاحظة وتقديره كمياً حيث حدد لكل كفاية فرعية ثلاث مستويات لتقدير أدائها على النحو التالي (٣-٢-١) وهو مقياس ثلاثي حيث تعطي (٣) درجات للأداء العالي للمعلم (يؤدي بتميز)، و(٢) درجتان للأداء المتوسط للمعلم (يؤدي بشكل مُرض)، و(١) درجة واحدة للأداء المنخفض للمعلم (يؤدي بشكل غير مُرض). ومن هنا يمكن اعتبار الدرجة النهائية لبطاقة الملاحظة هي (١٢٠) درجة.

د.. ضبط بطاقة الملاحظة:

لضبط بطاقة الملاحظة والتأكد من صلاحيتها للتطبيق قام الباحث بالخطوات التالية :

١. صدق البطاقة:

للتأكد من صدق البطاقة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين، وذلك بهدف التأكد من احتواء

مفردات البطاقة على الأداءات التي تم تحديدها لكل مهارة، ووضوح مفرداتها البطاقة وقدرتها على وصف الأداءات المراد ملاحظتها، وملائمة التقدير الكمي للبطاقة.

وقد تم إجراء التعديلات على بطاقة الملاحظة بناء على آراء المحكمين وتمثلت هذه التعديلات فيما يلي:

- إعادة صياغة وتعديل بعض مفردات البطاقة.
- حذف بعض المفردات لتكرارها.
- إلغاء وتعديل بعض العبارات التي قد يؤثر فيها أكثر من متغير.

وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، أصبحت البطاقة صادقة.

٢. ثبات البطاقة:

" تعد طريقة اتفاق الملاحظين في الثبات من أكثر الطرق استخداماً وشيوعاً لسهولتها ويتطلب استخدام هذه الطريقة أكثر من ملاحظ (اثنين عادة) لملاحظة سلوك التدريس لنفس المعلم وفي نفس الوقت ". (محمد أمين المفتي، ١٩٨٦: ٦١).

ولحساب ثبات البطاقة قام الباحث بتطبيق البطاقة على عينة مكونة من (٨) من المعلمين من العينة الاستطلاعية، وذلك بالاستعانة بأحد الزملاء(للمشاركة في عملية الملاحظة مع الباحث، حيث تمت الملاحظة المزدوجة لكل معلم بهدف حساب ثبات البطاقة وقد روعي ما يلي:

- تخصيص بطاقتين ملاحظة لكل معلم.
- جلوس الملاحظين في نفس المكان.
- بدء تسجيل البيانات في نفس الوقت والانتهاء من التسجيل في وقت واحد.
- ولتحقيق ذلك استخدم الباحث معادلة "كوبر" Coper لحساب نسبة ثبات الملاحظة من خلال عدد مرات الاتفاق والاختلاف بين الباحث والزميل الملاحظ.

وقد أشار "كوبر" إلى ضرورة أن تتراوح نسبة الاتفاق بين الملاحظين فى المدى من (٧٠%) الى (٨٥%) لاعتبارها نسبة مقبولة للثبات ويبين الجدول رقم (٨) نسبة الاتفاق بين الباحث وزميله في تقدير درجات مهارات التفكير الناقد باستخدام بطاقة الملاحظة لعدد (١٠) معلمين.

جدول (٢) حساب نسبة الاتفاق بين الباحث وآخر في ملاحظة مهارات التفكير الناقد

المعلم	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
نسبة الاتفاق	%٧٨	%٨٥	%٧٠	%٦٩	%٧٥	%٨٣	%٩٠	%٨٥	%٨١	%٩٢

ويتضح من الجدول السابق ثبات بطاقة الملاحظة حيث كانت نسبة الاتفاق مقبولة بين الباحث وزميله في ملاحظة عشر معلمين بمتوسط نسبة اتفاق يساوى (٨١%) تقريباً.

٥. الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة:

بعد أن قام الباحث بضبط بطاقة الملاحظة وإجراء التعديلات اللازمة وتأكد من صدقها وثباتها، أصبحت البطاقة صالحة للاستخدام في تجربة البحث الميدانية على "عينة البحث"، وأصبحت في صورتها النهائية (١) مكونة من سبعة مهارات رئيسة تشتمل على عدد من المهارات الفرعية المندرجة تحت المهارات الرئيسة حيث بلغ مجموع المهارات الفرعية (٤٠) مهارة موزعة كما يوضحها الجدول رقم (٣) :

جدول (٣) المهارات الرئيسة لبطاقة الملاحظة

م	المهارات الرئيسة	عدد المهارات الفرعية
١	استخلاص الافتراضات	٦
٢	الاستنباط	٦
٣	الاستقراء	٦
٤	إظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج	٥
٥	الكشف عن التناقض وعدم الاتساق	٣
٦	البعد عن التحيز والذاتية	٨
٧	تقويم الحجج	٦
	المجموع	٤٠

ثانياً- التجربة الميدانية :

- **المجتمع والعينة:** تم تطبيق التجربة الميدانية فى مدارس المرحلة الثانوية التابعة لإدارة التربية والتعليم فى مدينة بريدة (منطقة القصيم التعليمية) بالمملكة العربية السعودية، حيث طبقت الاستبانة على عينة مكونة من (٧٣) معلماً للعلوم الشرعية وطبقت بطاقة الملاحظة على مجموعة منهم بلغ عددها (٢٤) معلماً ممن يدرسون مادتى الفقه والحديث وذلك بالفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٥/١٤٣٤هـ. ويبين الجدول رقم (٤) توزيع عينة البحث.

---

١. انظر الملحق رقم (١) (٢).

جدول (٤) توزيع عينة الدراسة من معلمي مادتي الفقه والحديث بالمرحلة الثانوية

مدى سنوات الخبرة فى التدريس	عدد المعلمين الذين طبقت عليهم الاستبانة	عدد المعلمين الذين طبقت عليهم بطاقة الملاحظة
١٥سنة فأكثر	١٣	٨
من ١٠ سنوات لأقل من ١٥سنة	٣٧	٨
أقل من ١٠ سنوات	٢٣	٨
المجموع الكلي	٧٣	٢٤

ثالثاً- المعالجة الإحصائية:

١- التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتعرف على واقع ممارسة معلمي الحديث والفقه لمهارات التفكير الناقد في المرحلة الثانوية.

٢- تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA الاتجاه للتعرف على مدى اختلاف واقع أداء معلمي الحديث والفقه لمهارات التفكير الناقد في المرحلة الثانوية باختلاف سنوات الخبرة.

٣- اختبار شيفيه Schefee' كاختبار للمقارنات البعدية المتعددة بين المجموعات في حالة دلالة النسبة الفائية لتحليل التباين الأحادي.

* * *

عرض ومناقشة وتفسير النتائج

- **نتائج إجابة عن السؤال الأول:**

ينص السؤال الأول : **ما واقع تدريس معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد فى مقررى (الفقه والحديث) بالمرحلة الثانوية ؟**

١- من خلال استجاباتهم على الاستبانة :

وللإجابة عن الجزء المتعلق بالاستبانة من السؤال الأول: تم استخدام الاستبانة وحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات الاستبانة وكذلك للدرجات الموزونة للمحور ككل فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي :

جدول (٥) واقع أداء معلمي العلوم الشرعية

لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريس الفقه والحديث بالمرحلة الثانوية

م	العبارة	أقوم بذلك دائما		أقوم بذلك أحيانا		أقوم بذلك نادراً		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأداء*	الترتيب
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
أولاً: مهارة استخلاص الافتراضات											
١.	أحرص على إدارة المناقشات الجماعية الهادفة لمساعدة الطلاب على توليد الأفكار واقتراح البدائل.	١	٢.٧	٦٨	٩٣.٢	٣	٤.١	٢.٠١	٠.٢٦٣	متوسطة	٣
٢.	أحلل العناصر المرتبطة بالمشكلات قبل صياغة الفرضيات لحلها.	٢	٢.٧	٦٤	٨٧.٧	٧	٩.٦	٢.٠٧	٠.٣٤٧	متوسطة	٢
٣.	أنّظم المواقف التعليمية التي تساعد الطلاب على اقتراح حلول مؤقتة للمشكلات التي تواجههم.	٢٠	٢٧.٤	٣٤	٤٦.٦	١٩	٢٥.٠	١.٩٩	٠.٧٣٦	متوسطة	٤

* تم تقييم درجة الأداء بناء على المحكات التالية: "المتوسط < ١.٦٧ درجة الأداء منعدمة"، "١.٦٧≤ المتوسط ≤ ٢.٣٤ درجة الأداء متوسطة"، " المتوسط ≤ ٢.٣٤ درجة الأداء مرتفعة"، وعند تساوي قيم المتوسط لعدة أداءات تكون الأفضلية للانحراف المعياري الأقل .

		أقوم بذلك دائما		أقوم بذلك أحيانا		أقوم بذلك نادراً					
.٤	أستحضر الخبرات السابقة لدى الطلاب لتحديد المعلومات ذات الصلة بالفكرة الرئيسة واستبعاد التي لا علاقة لها بالفكرة.	٣٧	٥٠,٧	٢	٢,٧	٣٤	٤٦,٦	١,٩٦	٠,٩٩٢	متوسطة	٥
.٥	أشجع الطلاب على التأمل في الموضوع وصياغة الافتراضات الأولية لتصف ما بينها من علاقات تضفي معنى عليها من خبراتها الشخصية.	٢	٢,٧	٣٦	٤٩,٣	٣٥	٤٧,٩	٢,٤٥	٠,٥٥٤	مرتفعة	١
.٦	أصوغ أكثر من فرضية للمشكلات المراد حلها بناء على حقائق مرتبطة بها لإثارة تفكير الطلاب ومساعدتهم لاختيار الفروض المتعلقة بالمشكلة.	٣٣	٤٥,٢	٤٠	٥٤,٨	٠,٠	٠,٠	١,٥٥	٠,٥٠١	منعدمة	٦
مهارة استخلاص الافتراضات (الدرجة الكلية)								٢,٠١	٠,٣٧	متوسطة	
ثانياً: مهارة الاستنباط											
.٧	أوجه الطلاب للتأمل في المصطلحات والمفاهيم الواردة في الدرس بهدف ادراك العلاقات.	١٤	١٩,٢	٢٢	٣٠,١	٣٧	٥٠,٧	٢,٣٢	٠,٧٨٠	متوسطة	٢
.٨	أدرب الطلاب على صياغة الأفكار والإجابات بناء على ما يتوافر من مقدمات منطقية.	٣١	٤٢,٥	٣٨	٥٢,١	٤	٥,٥	١,٦٣	٠,٥٨٩	منعدمة	٥
.٩	أشجع الطلاب على ربط الخبرات السابقة بما يتوافر لديهم من مقدمات وحقائق.	٣٧	٥٠,٧	٣١	٤٢,٥	٥	٦,٨	١,٥٦	٠,٦٢٣	منعدمة	٦
.١٠	أوجه الطلاب إلى استنباط الجزئيات من الكليات للوصول الى الحقائق.	٢٠	٢٧,٤	٥٠	٨٦,٥	٣	٤,١	١,٧٧	٠,٥١٤	متوسطة	٤
.١١	أضع موضوع الدرس في مقدمات منطقية ليصل الطلاب الى النتيجة بناء على المقدمات.	٤	٥,٥	٠,٠	٠,٠	٦٩	٩٤,٥	٢,٨٩	٠,٤٥٨	مرتفعة	١

		أقوم بذلك دائما		أقوم بذلك أحيانا		أقوم بذلك نادراً					
١٢.	أبرهن على صحة محتوى الأجزاء بوجودها منطقيا ضمن سياق الكل.	١٨	٢٤٫٧	٥٠	٦٨٫٥	٥	٦٫٨	١٫٨٢	٠٫٥٣٦	متوسطة	٣
مهارة الاستنباط (الدرجة الكلية)								١٫٩٩	٠٫٢٤	متوسطة	
ثالثاً: مهارة الاستقراء											
١٣.	أشجع الطلاب على صياغة الاستنتاجات حول موضوع الدرس.	١	١٫٤	٤١	٥٦٫٢	٣١	٤٢٫٥	٢٫٤١	٠٫٥٢٣	مرتفعة	١
١٤.	أطلب من الطلاب إعادة النظر في استنتاجاتهم لتكوين مفاهيم واضحة حول الأشياء والأفكار.	٢١	٢٨٫٨	٤٩	٦٧٫١	٣	٤٫١	١٫٧٥	٠٫٥٢١	متوسطة	٦
١٥.	أوجه الطلاب إلى المبادئ العامة (الكليات) التى تساعدهم على استنتاج الجزئيات.	٣٥	٤٧٫٩	٦	٨٫٢	٣٢	٤٣٫٨	١٫٩٦	٠٫٩٦٤	متوسطة	٥
١٦.	أحفز الطلاب على طرح التساؤلات واستنتاج الفرضيات.	٢	٢٫٧	٥٤	٧٤٫٠	١٧	٢٣٫٣	٢٫٢١	٠٫٤٧٠	متوسطة	٣
١٧.	أشجع الطلاب على الوصول إلى النتائج بناء على الحقائق المقدمة إليهم.	٢٠	٢٧٫٤	١٨	٢٤٫٧	٣٥	٤٧٫٩	٢٫٢١	٠٫٨٤٩	متوسطة	٤
١٨.	أربط بين أفكار الدروس بخبرات مشابهة من الطبيعة لتفسر البيانات والعلاقات الموجودة بين الأفكار والحقائق.	١٨	٢٤٫٧	١٩	٢٦٫٠	٣٦	٤٩٫٣	٢٫٢٥	٠٫٨٣٠	متوسطة	٢
مهارة الاستقراء (الدرجة الكلية)								٢٫١٣	٠٫٤٦	متوسطة	
رابعاً: مهارة إظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج											
١٩.	أؤكد للطلاب على أن استخدام الفروض الصحيحة بطريقة خاطئة يؤدي إلى استنتاجات مغلوطة.	٣٤	٤٦٫٦	١٩	٢٦٫٠	٢٠	٢٧٫٤	١٫٨١	٠٫٨٤٤	متوسطة	٥
٢٠.	أوضح للطلاب أن خواص الكل ليس بالضرورة ان تنطبق على كل حالة ترتبط بالكل أو تنتمي إليه	٥	٦٫٨	٦٥	٨٩٫٠	٣	٤٫١	١٫٩٧	٠٫٣٣٢	متوسطة	٤

م	العبارة	أقوم بذلك دائما		أقوم بذلك أحيانا		أقوم بذلك نادراً					
٢١.	أظهر للطلاب أن الكل ليس له نفس خواص كل جزء من أجزائه.	١٧	٢٣,٣	٣٥	٤٧,٩	٢١	٢٨,٨	٢,٠٥	٠,٧٢٤	متوسطة	١
٢٢.	أؤكد على أن الافتراض بأن شيئاً ما لم يكن ليحدث لو لم يسبقه حدوث شيء أو أشياء أخرى.	٢٠	٢٧,٤	٣٤	٤٦,٦	١٩	٢٦,٠	١,٩٩	٠,٧٣٦	متوسطة	٣
٢٣	أقارن للطلاب بين المعلومات ذات الصلة بالموضوع وتلك التي لا ترتبط بالموضوع لتتحرى المغالطات المنطقية في الحجج والمناقشات.	٢٠	٢٧,٤	٣٣	٤٥,٢	٢٠	٢٧,٤	٢,٠٠	٠,٧٤٥	متوسطة	٢
مهارة إظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج (الدرجة الكلية)								١,٩٦	٠,٤١	متوسطة	
خامساً: مهارة الكشف عن التناقض وعدم الاتساق											
٢٤	أوجه الطلاب للكشف عن عدم الاتساق بين فكرتين في المادة مكتوبة.	١٦	٢١,٩	٣٦	٤٩,٣	٢١	٢٨,٨	٢,٠٧	٠,٧١٤	متوسطة	١
٢٥	أوجه الطلاب للكشف عن عدم الاتساق بين فكرتين في الفكرة المسموعة.	٣٣	٤٥,٢	٢٠	٢٧,٤	٢٠	٢٧,٤	١,٨٢	٠,٨٣٩	متوسطة	٣
٢٦	أدرب الطلاب على الانتباه في اختيار الألفاظ وتطوير الأفكار الواردة في النص.	٣٢	٤٣,٨	٤	٥,٥	٣٧	٥٠,٧	٢,٠٧	٠,٩٧٧	متوسطة	٢
مهارة الكشف عن التناقض وعدم الاتساق (الدرجة الكلية)								١,٩٩	٠,٧٩	متوسطة	
سادساً: مهارة البعد عن التحيز والذاتية											
٢٧	أوجه الطلاب لصياغة فرضيات عن الموضوع بعيدة عن التأثيرات الانفعالية والعاطفية.	٢٩	٣٩,٧	٢٥	٣٤,٢	١٩	٢٦,٠	١,٨٦	٠,٨٠٥	متوسطة	٧
٢٨	أساعد الطلاب على تجنب استخدام معايير مزدوجة في تقييم الأدلة والبراهين.	١٥	٢٠,٥	٣٧	٥٠,٧	٢١	٢٨,٨	٢,٠٨	٠,٧٠٢	متوسطة	٣
٢٩	أوضح للطلاب أن إخفاء جزء من المعلومات المهمة ذات الصلة بالمشكلة أو الموضوع صفة تعكس الذاتية والتحيز.	٢٣	٣١,٥	٢٩	٣٩,٧	٢١	٢٨,٨	١,٩٧	٠,٧٨١	متوسطة	٤

		أقوم بذلك دائما		أقوم بذلك أحيانا		أقوم بذلك نادراً					
٣٠	أشجع الطلاب على الأخذ بكل ما يؤكد موقفاً أو قراراً ما وإهمال كل ما يناقضه (تحيز الإثبات).	٣	٤,١	٣٩	٥٣,٤	٣١	٤٢,٥	٢,٣٨	٠,٥٦٨	مرتفعة	١
٣١.	أؤكد للطلاب على تجنب تقييم الشخص والتركيز على تقييم أفكاره أو جوهر القضية.	١	١,٤	٥٣	٧٢,٦	١٩	٢٦,٠	٢,٢٥	٠,٤٦٥	متوسطة	٢
٣٢	ألفت انتباه الطلاب إلى أن الحقائق تبنى على خبرات عدد كبير من الناس؛ بينما الآراء مبنية على ما يعتقد الفرد أنه صحيح.	٢٨	٣٨,٤	٢٢	٣٠,١	٢٣	٣١,٥	١,٩٣	٠,٨٣٩	متوسطة	٥
٣٣	أشجع الطلاب على تقويم الآراء ومناقشة الحجج المقدمة في الدرس مناقشة منطقية بعيدا عن جوانب التحيز والذاتية.	٣١	٤٢,٥	١٨	٢٤,٧	٢٤	٣٢,٩	١,٩٠	٠,٨٦٩	متوسطة	٦
٣٤	أدرب الطلاب على التريث قبل إصدار الأحكام وصياغة الأفكار والإجابات فى ضوء المقدمات والحقائق.	٣٢	٤٣,٨	١٩	٢٦,٠	٢٢	٣٠,١	١,٨٦	٠,٨٥٥	متوسطة	٨
مهارة البعد عن التحيز والذاتية (الدرجة الكلية)								٢,٠٣	٠,٣٢	متوسطة	
سابعاً: مهارة تقويم الحجج											
٣٥	أفرق للطلاب بين الآراء المختلفة نتيجة تحليل هذه الآراء.	٢٥	٣٤,٢	٤٤	٦٠,٣	٤	٥,٥	١,٧١	٠,٥٦٥	متوسطة	٥
٣٦	أوضح للطلاب الفروق بين الإجابات المتضمنة حقائق، والإجابات الدالة على آراء لتحديد دقة المعلومات ومصادرها.	٢٠	٢٧,٤	٢١	٢٨,٨	٣٢	٤٣,٨	٢,١٦	٠,٨٣٤	متوسطة	٤
٣٧	أشجع الطلاب على المناقشة الواقعية المستندة إلى الأدلة الصحيحة.	٢	٢,٧	٤٩	٦٧,١	٢٢	٣٠,١	٢,٢٧	٠,٥٠٧	متوسطة	١
٣٨	أعمل على إتاحة الفرصة للطلاب لتقويم فكرة ما والنظر لها من عدة زوايا قبل إصدار حكم عليها.	١	١,٤	٥٢	٧١,٢	٢٠	٢٧,٤	٢,٢٦	٠,٤٧٢	متوسطة	٣

		أقوم بذلك دائما		أقوم بذلك أحيانا		أقوم بذلك نادراً					
٣٩	أحرص على إتاحة الفرصة للطلاب لتقويم أعمالهم ليوضحوا مدى استفادتهم من الدرس في دحض الحجج غير المنطقية.	١٦	٢١,٩	٢١	٢٨,٨	٣٦	٤٩,٣	٢,٢٧	٠,٨٠٤	متوسطة	٢
٤٠	أحرص على تنمية الملاحظة الدقيقة لتمييز قوة الحجة عن الحجج الأخرى لدى الطلاب.	٣٤	٤٦,٦	٣٦	٤٩,٣	٣	٤,١	١,٥٨	٠,٥٧٥	منعدمة	١
	مهارة تقويم الحجج (الدرجة الكلية)							٢,٠٤	٠,٤٤	متوسطة	
	(الدرجة الكلية للاستبانة)							٢,٠٣	٠,٣٠	متوسطة	

جدول (٦): ملخص لواقع أداء معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريس الفقه والحديث بالمرحلة الثانوية

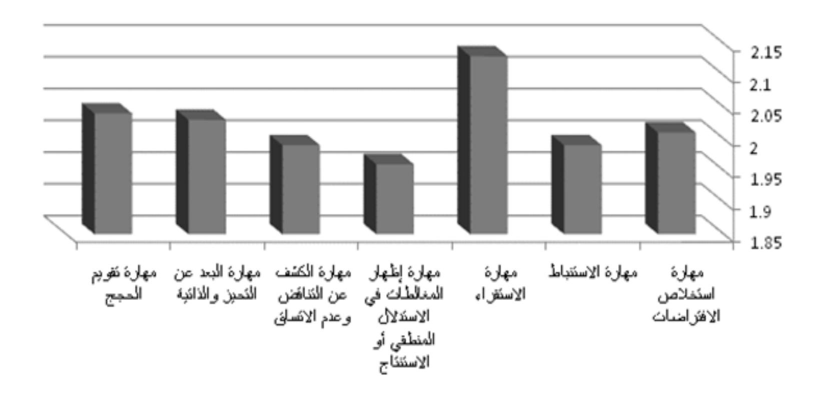
م	واقع أداء معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأداء	الترتيب
١	مهارة استخلاص الافتراضات	٢,٠١	٠,٣٧	متوسطة	٤
٢	مهارة الاستنباط	١,٩٩	٠,٢٤	متوسطة	٥
٣	مهارة الاستقراء	٢,١٣	٠,٤٦	متوسطة	١
٤	مهارة إظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج	١,٩٦	٠,٤١	متوسطة	٧
٥	مهارة الكشف عن التناقض وعدم الاتساق	١,٩٩	٠,٧٩	متوسطة	٦
٦	مهارة البعد عن التحيز والذاتية	٢,٠٣	٠,٣٢	متوسطة	٣
٧	مهارة تقويم الحجج	٢,٠٤	٠,٤٤	متوسطة	٢
	مهارات التفكير الناقد ككل	٢,٠٣	٠,٣٠	متوسطة	

بالنظر إلى جدول (٥) وجدول (٦) يمكن ملاحظة ما يأتي :

- بلغ عدد الأداءات المستهدفة في هذه الدراسة أربعون أداءاً، موزعة على سبعة مجالات وقد جاءت استجابات المعلمين فى الدرجة الكلية لهذه المجالات بأداء متوسط بمتوسط قدره (٢,٠٣) وانحراف معياري بلغ (٠,٣٠)، بينما جاءت الاستجابات على المجالات الفرعية للاستبانة: استخلاص الافتراضات، الاستنباط، الاستقراء، إظهار

المغالطات، الكشف عن التناقض، البعد عن التحيز، تقويم الحجج، جميعا بأداء متوسط أيضا بقيم متوسطات حسابية: (٢,٠١)، (١,٩٩)، (٢,١٣)، (١,٩٦)، (١,٩٩)، (٢,٠٣)، (٢,٠٤)على الترتيب، وقيم انحرافات معيارية: (٠,٣٧)، (٠,٢٤)، (٠,٤٦)، (٠,٤١)، (٠,٧٩)، (٠,٣٧)، (٠,٤٤)على الترتيب. مما يعنى أن تدريس المعلمين لمهارات التفكير الناقد متوسط في الأداء وفقا لاستجاباتهم على الاستبانة، وهذه النتيجة تعزى الى انه من الصعب على المعلم أن يظهر خلال استجابته على الاستبانة تقصيره في الاهتمام بمهارات التفكير الناقد أثناء التدريس، وربما تكون هذه الاستجابة فى إطار المرغوبية أو إضفاء الصيغة الايجابية عن نفسه.

- وعلى مستوى فقرات الاستبانة يمكن ملاحظة أن هناك أربع فقرات جاءت بمستوى أداء مرتفع وهى الفقرات أرقام (٥ بالمجال الأول–١١ بالمجال الثاني –١٣ بالمجال الثالث–٣٠ بالمجال السادس) جاءت بمتوسطات حسابية (٢,٤٥)، (٢,٨٩)، (٢,٤١)، (٢,٣٨) على الترتيب، وقيم انحراف معياري (٠,٥٥٤)، (٠,٤٥٨)، (٠,٥٢٣)، (٠,٥٦٨) على الترتيب، وأيضا أربع فقرات جاءت بمستوى أداء منعدم وهى الفقرات أرقام (٦ بالمجال الاول –٨ بالمجال الثانى –٩ بالمجال الثانى–٤٠ بالمجال السابع) جاءت بمتوسطات حسابية (١,٥٥)، (١,٦٣)، (١,٥٦)، (١,٥٨) على الترتيب، وقيم انحراف معيارى (٠,٥٠١)، (٠,٥٨٩)، (٠,٦٢٣)، (٠,٥٧٥) على الترتيب. والشكل التالي رقم (١) يوضح ذلك :



شكل (١): واقع أداء معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريس الحديث والفقه بالمرحلة الثانوية

- ويوضح الشكل (١) أن مجال مهارة الاستقراء جاء أفضل نسبيا من جميع المجالات الأخرى، بينما جاء مجال مهارة إظهار المغالطات أقلهم نسبياً.

- وتفسر التقديرات السابقة بأن أداء معلمي العلوم الشرعية وفقا لاستجاباتهم على مجالات الاستبانة متوسطة المستوى وهو ما يشير إلى أن المعلمين لديهم إدراك لمهارات التفكير الناقد على المستوى النظري وفقا لآرائهم في الأداء التدريسي لمقرري الفقه والحديث بالمرحلة الثانوية.

٢- من خلال درجاتهم فى بطاقة الملاحظة :

وللإجابة عن الجزء المتعلق ببطاقة ملاحظة المعلمين هذا السؤال تم استخدام البطاقة فى ملاحظة التدريس للعينة وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات وكذلك للدرجات الموزونة للمحور ككل فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي :

جدول (٧): ملخص لواقع أداء معلمي العلوم الشرعية
لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريس الفقه والحديث
بالمرحلة الثانوية بناءً على بطاقة الملاحظة

م	واقع أداء معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	مهارة استخلاص الافتراضات	١,٥٢	٠,٢٩	منعدمة	٦
٢	مهارة الاستنباط	١,٦١	٠,٣١	منعدمة	٣
٣	مهارة الاستقراء	١,٨٨	٠,٤٣	متوسطة	١
٤	مهارة إظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج	١,٧٧	٠,٣٧	متوسطة	٢
٥	مهارة الكشف عن التناقض وعدم الاتساق	١,٦١	٠,٣١	منعدمة	٣
٦	مهارة البعد عن التحيز والذاتية	١,٥٦	٠,٢٧	منعدمة	٥
٧	مهارة تقويم الحجج	١,٤٧	٠,٣٣	منعدمة	٧
	مهارات التفكير الناقد ككل	١,٦٣	٠,٣٠	منعدمة	

- يوضح الجدول (٧) أعلاه أن النتيجة الكلية لبطاقة ملاحظة مهارات التفكير الناقد جاءت بمستوى منعدم فى الأداء التدريسي لمعلمي الحديث والفقه بالمرحلة الثانوية بمتوسط (١,٦٣) وانحراف معياري (٠,٣٠).

جدول (٨) واقع أداء معلمي العلوم الشرعية

لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريس الفقه والحديث

بالمرحلة الثانوية من خلال بطاقة الملاحظة

م	مؤشرات أداء المهارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة*	الترتيب
	أولاً: مهارة استخلاص الافتراضات				
١.	يدير المعلم المناقشات الجماعية الهادفة لمساعدة الطلاب على توليد الأفكار و اقتراح البدائل.	١,٧٥	٠,٤٤	متوسطة	٣
٢.	يحلل المعلم العناصر المرتبطة بالمشكلات قبل صياغة الفرضيات لحلها.	١,١٧	٠,٣٨	منعدمة	٢
٣.	ينظم المعلم المواقف التعليمية التي تساعد الطلاب على اقتراح حلول مؤقتة للمشكلات التي تواجههم.	١,٨٣	٠,٣٨	متوسطة	٤
٤.	يستحضر المعلم الخبرات السابقة لدى الطلاب لتحديد المعلومات ذات الصلة بالفكرة الرئيسة واستبعاد التي لا علاقة لها بالفكرة.	١,٨٣	٠,٣٨	متوسطة	٥
٥.	يشجع المعلم الطلاب على التأمل في الموضوع وصياغة الافتراضات الأولية لتصف ما بينها من علاقات تضفي معنى عليها من خبراتها الشخصية.	١,٣٣	٠,٤٨	منعدمة	١
٦.	يصوغ أكثر من فرضية للمشكلات المراد حلها بناء على حقائق مرتبطة بها لإثارة تفكير الطلاب ومساعدتهن لاختيار الفروض المتعلقة بالمشكلة.	١,٢٥	٠,٤٤	منعدمة	٦
	مهارة استخلاص الافتراضات (الدرجة الكلية)	١,٥٢	٠,٢٩	منعدمة	
	ثانياً: مهارة الاستنباط				
٧.	يوجه المعلم طلابه للتأمل في المصطلحات والمفاهيم الواردة في الدرس بهدف ادراك العلاقات.	١,٨٣	٠,٣٨	متوسطة	٢
٨.	يدرب المعلم طلابه على صياغة الأفكار والإجابات بناء على ما يتوافر من مقدمات منطقية.	١,٧٥	٠,٤٤	متوسطة	٥
٩.	يشجع المعلم الطلاب على ربط الخبرات السابقة بما يتوافر لديهم من مقدمات، وحقائق.	١,٧٥	٠,٤٤	متوسطة	٦

---

* تم تقييم درجة الممارسة بناء على المحكات التالية: "المتوسط < ١,٦٧ درجة الممارسة منعدمة"، "١,٦٧≤ المتوسط < ٢,٣٤ درجة الممارسة متوسطة"، " المتوسط ≤ ٢,٣٤ درجة الممارسة مرتفعة"، وعند تساوي قيم المتوسط لعدة ممارسات تكون الأفضلية للانحراف المعياري الأقل .

١٠.	يوجه المعلم الطلاب إلى استنباط الجزئيات من الكليات للوصول الى الحقائق.	١,٣٣	٠,٤٨	منعدمة	٤
١١.	يضع المعلم موضوع الدرس في مقدمات منطقية ليصل الطلاب الى النتيجة بناء على المقدمات.	١,٧٥	٠,٤٤	متوسطة	١
١٢.	يبرهن المعلم على صحة محتوى الأجزاء بوجودها منطقيا ضمن سياق الكل.	١,٢٥	٠,٤٤	منعدمة	٣
	مهارة الاستنباط (الدرجة الكلية)	١,٦١	٠,٣١	منعدمة	
	ثالثاً: مهارة الاستقراء				
١٣.	يشجع المعلم طلابه على صياغة الاستنتاجات حول موضوع الدرس.	١,٨٣	٠,٣٨	متوسطة	١
١٤.	يطلب المعلم من الطلاب إعادة النظر في استنتاجاتهم لتكوين مفاهيم واضحة حول الأشياء والأفكار.	١,٧٥	٠,٤٤	متوسطة	٦
١٥.	يوجه المعلم طلابه إلى المبادئ العامة (الكليات)التى تساعدهم على استنتاج الجزئيات.	٢,٤٢	٠,٧٨	مرتفعة	٥
١٦.	يحفز المعلم طلابه على طرح التساؤلات واستنتاج الفرضيات	١,٧٥	٠,٤٤	متوسطة	٣
١٧.	يشجع المعلم الطلاب للوصول إلى النتائج بناء على الحقائق المقدمة إليهم.	١,٧٥	٠,٤٤	متوسطة	٤
١٨.	يربط المعلم بين أفكار الدروس بخبرات مشابهة من الطبيعة لتفسر البيانات والعلاقات الموجودة بين الأفكار والحقائق.	١,٧٥	٠,٤٤	متوسطة	٢
	مهارة الاستقراء (الدرجة الكلية)	١,٨٨	٠,٤٣	متوسطة	
	رابعاً: مهارة إظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج				
١٩.	يؤكد المعلم على أن استخدام الفروض الصحيحة بطريقة خطأ يؤدي إلى استنتاجات مغلوطة.	١,٨٣	٠,٣٨	متوسطة	٥
٢٠.	يوضح لهم بأن خواص الكل ليس بالضرورة ان تنطبق على كل حالة ترتبط بالكل أو تنتمي إليه.	١,٨٣	٠,٣٨	متوسطة	٤
٢١.	يظهر أن الكل ليس له نفس خواص كل جزء من أجزائه.	١,٩٢	٠,٥٠	متوسطة	١
٢٢.	يؤكد المعلم على أن الافتراض بأن شيئاً ما لم يكن ليحدث لولم يسبقه حدوث شيء أو أشياء أخرى.	١,٤٢	٠,٥٠	منعدمة	٣
٢٣.	يميز المعلم بين المعلومات ذات الصلة بالموضوع وتلك التي لا ترتبط بالموضوع لتتحرى المغالطات المنطقية في الحجج والمناقشات.	١,٨٣	٠,٣٨	متوسطة	٢

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الدرجة	الترتيب
مهارة إظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج (الدرجة الكلية)		١,٧٧	٠,٣٧	متوسطة	
خامساً: مهارة الكشف عن التناقض وعدم الاتساق					
٢٤.	يوجه المعلم طلابه للكشف عن عدم الاتساق بين فكرتين في المادة مكتوبة.	١,٢٥	٠,٤٤	منعدمة	١
٢٥.	يوجه المعلم طلابه للكشف عن عدم الاتساق بين فكرتين في الفكرة المسموعة.	١,٧٥	٠,٤٤	متوسطة	٣
٢٦.	يدرب المعلم طلابه على الانتباه في اختيار الألفاظ وتطوير الأفكار الواردة في النص.	١,٨٣	٠,٣٨	متوسطة	٢
مهارة الكشف عن التناقض وعدم الاتساق (الدرجة الكلية)		١,٦١	٠,٣١	منعدمة	
سادساً: مهارة البعد عن التحيز والذاتية					
٢٧.	يوجه المعلم الطلاب لصياغة فرضيات عن الموضوع بعيدة عن التأثيرات الانفعالية والعاطفية.	١,٨٣	٠,٣٨	متوسطة	٧
٢٨.	يساعد المعلم طلابه على تجنب استخدام معايير مزدوجة في تقييم الأدلة والبراهين.	١,٨٣	٠,٣٨	متوسطة	٣
٢٩.	يوضح المعلم لطلابه ان إخفاء جزء من المعلومات المهمة ذات الصلة بالمشكلة أو الموضوع صفة تعكس الذاتية والتحيز.	١,٨٣	٠,٣٨	متوسطة	٤
٣٠.	يشجع المعلم طلابه على الأخذ بكل ما يؤكد موقفاً أو قراراً ما وإهمال كل ما يناقضه (تحيز الإثبات).	١,٨٣	٠,٣٨	متوسطة	١
٣١.	يؤكد المعلم على تجنب تقييم الشخص والتركيز على تقييم أفكاره أو جوهر القضية.	١,٠٨	٠,٢٨	منعدمة	٢
٣٢.	يوجه المعلم انتباه الطلاب إلى أن الحقائق تبنى على خبرات عدد كبير من الناس؛ بينما الآراء مبنية على ما يعتقد الفرد أنه صحيح.	١,٠٨	٠,٢٨	منعدمة	٥
٣٣.	يشجع المعلم الطلاب على تقويم الآراء ومناقشة الحجج المقدمة في الدرس مناقشة منطقية بعيدا عن جوانب التحيز والذاتية.	١,٧٥	٠,٤٤	متوسطة	٦
٣٤.	يدرب المعلم طلابه على التريث قبل إصدار الأحكام وصياغة الأفكار والإجابات فى ضوء المقدمات والحقائق.	١,٢٥	٠,٤٤	منعدمة	٨
مهارة البعد عن التحيز والذاتية (الدرجة الكلية)		١,٥٦	٠,٢٧	منعدمة	
سابعاً: مهارة تقويم الحجج :					
٣٥.	يُفرق المعلم بين الآراء المختلفة نتيجة تحليل هذه الآراء.	١,٢٥	٠,٤٤	منعدمة	٥

٣٦.	يوضح المعلم الفروق بين الإجابات المتضمنة حقائق، والإجابات الدالة على آراء لتحديد دقة المعلومات ومصادرها.	١،٣٣	٠،٤٨	منعدمة	٤
٣٧.	يشجع المعلم طلابه على المناقشة الواقعية المستندة الى الادلة الصحيحة.	١،٤٢	٠،٥٠	منعدمة	١
٣٨.	يتيح المعلم الفرصة لطلابه لتقويم فكرة ما والنظر لها من عدة زوايا قبل إصدار حكم عليها.	١،٧٥	٠،٤٤	متوسطة	٣
٣٩.	يتيح المعلم الفرصة للطلاب لتقويم أعمالهم ليوضحوا مدى استفادتهم من الدرس في دحض الحجج غير المنطقية.	١،٧٥	٠،٤٤	متوسطة	٢
٤٠.	ينمي المعلم لدى الطلاب الملاحظة الدقيقة لتمييز قوة الحجة عن الحجج الأخرى.	١،٣٣	٠،٤٨	منعدمة	٦
مهارة تقويم الحجج (الدرجة الكلية)		١،٤٧	٠،٣٣	منعدمة	
(الدرجة الكلية للبطاقة)		١،٦٣	٠،٣٠	منعدمة	

- يوضح الجدول (٨) أعلاه أن هناك خمس مهارات فرعية للتفكير الناقد منعدمة أيضا، وهي: استخلاص الافتراضات، إظهار المغالطات، الكشف عن التناقض، البعد عن التحيز، تقويم الحجج، فقد نالت قيم متوسطات (١،٥٢)، (١،٦١)، (١،٦١)، (١،٥٦)، (١،٤٧) بقيم انحراف معياري (٠،٢٩)، (٠،٣١)، (٠،٣١)، (٠،٢٧)، (٠،٣٣) على الترتيب.
- أما مهارتي الاستنباط، الاستقراء، فقد جاءت بمستويات أداء متوسطة حيث نالت متوسطات (١،٨٨)، (١،٦١) على الترتيب بقيم انحراف معياري (٠،٤٣)، (٠،٣٧) على الترتيب.
- ويتضح من هذه النتائج اختلافها مع نتائج استجابة المعلمين على الاستبانة ويمكن تفسير هذا الاختلاف بضعف اهتمام معلمي العلوم الشرعية بتحديد الأساليب والإجراءات المحققة لمهارات التفكير الناقد لدى طلابهم، وربما يعزى ذلك إلى التباين بين المعلمين في طريقة تنفيذ الدروس في الواقع رغم إدراكهم للممارسات التدريسية التي تكسب طلابهم مهارات التفكير الناقد.
- وقد يشير هذا إلى قلة اهتمام المعلمين بتنويع الأنشطة التعليمية المناسبة لمستويات الطلاب واقتصار ممارسات معلم العلوم الشرعية عند تدريس الحديث

والفقه على السبورة، فلا يرى أهمية لتنويع استخدام الوسائل التعليمية، وقد يعزى ذلك إلى ضعف اهتمامهم بإكساب طلابهم مهارات التفكير الناقد وتبنيهم لها. كما يمكن تفسير ذلك بأن الطرق التدريسية المتبعة تعتمد على اللفظية أحادية الاتجاه التي تتسم بالتقليدية والارتجالية في طرح القضايا وإغفال الطرق التي تشجع على النقاش وتبادل الآراء بين الطلاب أثناء تنفيذ الدرس، ويعزو الباحث ارتفاع متوسطات مهارتي الاستنباط والاستقراء إلى اعتماد المعلمين في تنفيذ الدروس على المناقشات التي تتم بالطريقة الاستدلالية التي تشمل الاستنباط والاستقراء دون التخطيط لتدريس بقية مهارات التفكير الناقد الأخرى وتنفيذها تدريسيا بأساليب مقصودة وهادفة.

نتائج إجابة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني للدراسة على "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة فى واقع تدريس مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟**

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA للكشف عن مدى اختلاف تقديرات المعلمين لواقع أداء مهارات التفكير الناقد أثناء تدريس الحديث والفقه بالمرحلة الثانوية والراجعة لاختلاف الخبرة (أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة، من ١٥ سنة فأكثر) فجاءت النتائج كما هي موضحة بجدول (٩) وجدول (١٠) التاليين :

جدول (٩): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات واقع أداء مهارات التفكير الناقد أثناء تدريس الحديث والفقه بالمرحلة الثانوية في ضوء سنوات الخبرة

مهارات التفكير الناقد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
مهارة استخلاص الافتراضات	أقل من ١٠ سنوات	٢٣	١٠,٩١٣	٢,٢٧٥
	من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	٣٧	١٢,٠٢٧	٢,٠٦١
	من ١٥ سنة فأكثر	١٣	١٤,٠٠٠	٠,٠٠٠
مهارة الاستنباط	أقل من ١٠ سنوات	٢٣	١١,٧٣٩	٢,٢٦١
	من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	٣٧	١٢,٤٨٧	٠,٧٣١

	من ١٥ سنة فأكثر	١٣	١١,٠٠٠	٠,٠٠٠
مهارة الاستقراء	أقل من ١٠ سنوات	٢٣	١١,٦٩٦	٢,٢٤٥٠
	من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	٣٧	١١,٩٧٣	٢,٠٢١
	من ١٥ سنة فأكثر	١٣	١٧,٠٠٠	٠,٠٠٠
مهارة إظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج	أقل من ١٠ سنوات	٢٣	٨,٢١٧	٢,٤٦٧
	من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	٣٧	١٠,٠٥٤	١,٠٥٣
	من ١٥ سنة فأكثر	١٣	١٢,٠٠٠	٠,٠٠٠
مهارة الكشف عن التناقض وعدم الاتساق	أقل من ١٠ سنوات	٢٣	٤,٤٣٥	٢,١٥٠
	من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	٣٧	٦,٥٤١	٢,٤٦٨
	من ١٥ سنة فأكثر	١٣	٧,٠٠٠	٠,٠٠٠
مهارة البعد عن التحيز والذاتية	أقل من ١٠ سنوات	٢٣	١٤,٦٥٢	٢,٩٧٩
	من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	٣٧	١٧,٦٧٦	١,٧٤٩
	من ١٥ سنة فأكثر	١٣	١٥,٠٠٠	٠,٠٠٠
مهارة تقويم الحجج	أقل من ١٠ سنوات	٢٣	١١,٠٤٤	٢,٦٣٧
	من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	٣٧	١١,٧٠٣	١,٨٢٤
	من ١٥ سنة فأكثر	١٣	١٦,٠٠٠	٠,٠٠٠
المهارات ككل (الدرجة الكلية)	أقل من ١٠ سنوات	٢٣	٧٢,٦٩٦	١٦,٠٤٤
	من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	٣٧	٨٢,٤٦٠	٦,٥٧٧
	من ١٥ سنة فأكثر	١٣	٩٢,٠٠٠	٠,٠٠٠

جدول (١٠): دلالة الفروق في تقدير واقع أداء مهارات التفكير الناقد

أثناء تدريس الحديث والفقه بالمرحلة الثانوية والراجعة لاختلاف الخبرة

مهارات التفكير الناقد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
مهارة استخلاص الافتراضات	بين المربعات	٧٩,١٤٦	٢	٣٩,٥٧٣	١٠,٣٨٣	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٦٦,٧٩٩	٧٠	٣,٨١١		
	الكلي	٣٤٥,٩٤٥	٧٢			
مهارة الاستنباط	بين المربعات	٢٣,٣٠٨	٢	١١,٦٥٤	٦,١٩٥	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٣١,٦٧٨	٧٠	١,٨٨١		
	الكلي	١٥٤,٩٨٦	٧٢			

مهارات التفكير الناقد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
مهارة الاستقراء	بين المربعات	٢٨٢,٦٥١	٢	١٤١,٣٢٥	٣٨,٣٦٧	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٥٧,٨٤٣	٧٠	٣,٦٨٣		
	الكلي	٥٤٠,٤٩٣	٧٢			
مهارة إظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج	بين المربعات	١٢٢,٨٨٠	٢	٦١,٤٤٠	٢٤,٧٤٥	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٧٣,٨٠٥	٧٠	٢,٤٨٣		
	الكلي	٢٩٦,٦٨٥	٧٢			
مهارة الكشف عن التناقض وعدم الاتساق	بين المربعات	٨٠,٠٣٥	٢	٤٠,٠١٨	٨,٧٣١	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٢٠,٨٤١	٧٠	٤,٥٨٣		
	الكلي	٤٠٠,٨٧٧	٧٢			
مهارة البعد عن التحيز والذاتية	بين المربعات	١٥٤,٢٣٦	٢	٧٧,١١٨	١٧,٦٨٠	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٠٥,٣٢٥	٧٠	٤,٣٦٢		
	الكلي	٤٥٩,٥٦٢	٧٢			
مهارة تقويم الحجج	بين المربعات	٢٢٧,٣٦٩	٢	١١٣,٦٨٤	٢٩,١٨٣	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٧٢,٦٨٦	٧٠	٣,٨٩٦		
	الكلي	٥٠٠,٠٥٥	٧٢			
المهارات ككل (الدرجة الكلية)	بين المربعات	٣٢٣٧,٤٤٨	٢	١٦١٨,٧٢٤	١٥,٦٩٤	٠,٠١
	داخل المجموعات	٧٢٢٠,٠٥٩	٧٠	١٠٣,١٤٤		
	الكلي	١٠٤٥٧,٥٠٧	٧٢			

يتضح من الجدول السابق أنه :

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في أداء المعلمين لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريس الحديث والفقه بالمرحلة الثانوية راجعة لاختلاف متغير الخبرة.

ولمعرفة الفروق ذات الدلالة في واقع أداء مهارات التفكير الناقد أثناء تدريس الحديث والفقه بالمرحلة الثانوية بين مجموعات الخبرة المختلفة تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي :

جدول (١١): دلالة الفروق بين مجموعات الخبرة المختلفة

في أداء مهارة استخلاص الافتراضات بين مجموعات الخبرة المختلفة

سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات (م = ١٠,٩١٣)	من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ١٢,٠٢٧)
من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ١٢,٠٢٧)	١,١١٤	
من ١٥ سنة فأكثر (م = ١٤,٠٠٠)	**٣,٠٨٧	**١,٩٧٣

يتضح من الجدول السابق أنه: يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة من سنوات خبرتهم من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات في تقييم معلمي الحديث والفقه لواقع أداء مهارة استخلاص الافتراضات كمهارة من مهارات التفكير الناقد أثناء التدريس بالمرحلة الثانوية لصالح مجموعة من سنوات خبرتهم من ١٥ سنة فأكثر، كذلك توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة لصالح مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر، ولم تكن الفروق بين مجموعة سنوات خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة وبين مجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات دالة إحصائياً؛ مما يعنى أن أعلى المجموعات في تقييم واقع أداء مهارة استخلاص الافتراضات هي مجموعة من سنوات خبرتهم من ١٥ سنة فأكثر.

جدول (١٢): دلالة الفروق بين مجموعات الخبرة المختلفة

في أداء مهارة الاستنباط بين مجموعات الخبرة المختلفة

سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات (م = ١١,٧٣٩)	من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ١٢,٤٨٧)
من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ١٢,٤٨٧)	٠,٧٤٨	
من ١٥ سنة فأكثر (م = ١١,٠٠٠)	٠,٧٣٩	**١,٤٨٧

يتضح من الجدول السابق أنه: يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة في تقييم معلمي الحديث والفقه لواقع أداء مهارة الاستنباط كمهارة من مهارات التفكير الناقد أثناء التدريس بالمرحلة الثانوية لصالح مجموعة من سنوات خبرتهم من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات، كذلك لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعة سنوات خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة وبين مجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات؛ مما يعنى أن أعلى المجموعات في تقييم واقع أداء مهارة الاستنباط هي مجموعة من سنوات خبرتهم من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة.

جدول (١٣): دلالة الفروق بين مجموعات الخبرة المختلفة

في أداء مهارة الاستقراء بين مجموعات الخبرة المختلفة

سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات (م = ١١,٦٩٦)	من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ١١,٩٧٣)
من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ١١,٩٧٣)	٠,٢٧٧	
من ١٥ سنة فأكثر (م = ١٧,٠٠٠)	٥,٣٠٤**	٥,٠٢٧**

يتضح من الجدول السابق أنه: يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة سنوات خبرتهم من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات في تقييم معلمي الحديث والفقه لواقع أداء مهارة الاستقراء كمهارة من مهارات التفكير الناقد أثناء التدريس بالمرحلة الثانوية لصالح مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر، كذلك توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة سنوات خبرتهم من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة لصالح مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر، ولم تكن الفروق بين مجموعة سنوات خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة وبين مجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات دالة إحصائياً؛ مما يعنى أن أعلى المجموعات في تقييم واقع أداء مهارة الاستقراء هي مجموعة من سنوات خبرتهم من ١٥ سنة فأكثر.

جدول (١٤): دلالة الفروق بين مجموعات الخبرة المختلفة

في أداء مهارة إظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي

أو الاستنتاج بين مجموعات الخبرة المختلفة

سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات (م = ٨,٢١٧)	من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ١٠,٠٥٤)
من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ١٠,٠٥٤)	**١,٨٣٧**	
من ١٥ سنة فأكثر (م = ١٢,٠٠٠)	**٣,٧٨٣**	**١,٩٤٦**

يتضح من الجدول السابق أنه: يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة من سنوات خبرتهم من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات في تقييم معلمي الحديث والفقه لواقع أداء مهارة إظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج كمهارة من مهارات التفكير الناقد أثناء التدريس بالمرحلة الثانوية لصالح مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر، كذلك توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة لصالح مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر، وتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة سنوات خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة وبين مجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات لصالح مجموعة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة؛ مما يعنى أن أعلى المجموعات في تقييم واقع أداء مهارة المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج هي مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر يليها مجموعة سنوات خبرة من ١٠ لأقل من ١٥ سنة بينما أقل المجموعات هي مجموعة سنوات خبرة أقل من ١٠ سنوات.

جدول (١٥): دلالة الفروق بين مجموعات الخبرة المختلفة

في أداء مهارة الكشف عن التناقض وعدم الاتساق بين مجموعات الخبرة المختلفة

سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات (م = ٤,٤٣٥)	من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ٦,٥٤١)
من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ٦,٥٤١)	**٢,١٠٦**	
من ١٥ سنة فأكثر (م = ٧,٠٠٠)	**٢,٥٦٥**	٠,٤٥٩

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة من سنوات خبرتهم من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات في تقييم معلمي الحديث والفقه لواقع أداء مهارة الكشف عن التناقض وعدم الاتساق كمهارة من مهارات التفكير الناقد أثناء التدريس بالمرحلة الثانوية لصالح مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر، كذلك توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة سنوات خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة ومجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات لصالح مجموعة سنوات خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة، ولم تكن الفروق بين مجموعة سنوات خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة وبين مجموعة خبرة من ١٥ سنة فأكثر دالة إحصائياً؛ مما يعنى أن أعلى المجموعات في تقييم واقع أداء مهارة الاستقراء هي مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة سنوات خبرة من ١٠ لأقل من ١٥ سنة بينما أقل المجموعات هي مجموعة سنوات خبرة أقل من ١٠ سنوات.

جدول (١٦): دلالة الفروق بين مجموعات الخبرة المختلفة

في أداء مهارة البعد عن التحيز والذاتية بين مجموعات الخبرة المختلفة

سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات (م = ١٤,٦٥٢)	من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ١٧,٦٧٦)
من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ١٧,٦٧٦)	**٣,٠٢٤	
من ١٥ سنة فأكثر (م = ١٥,٠٠٠)	٠,٣٤٨	**٢,٦٧٦

يتضح من الجدول السابق أنه : يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة من سنوات خبرتهم من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة ومجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات في تقييم معلمي الحديث والفقه لواقع أداء مهارة البعد عن التحيز والذاتية كمهارة من مهارات التفكير الناقد أثناء التدريس بالمرحلة الثانوية لصالح مجموعة سنوات خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة، كذلك توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة سنوات خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة ومجموعة خبرة من ١٥ سنة فأكثر لصالح مجموعة سنوات خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة، ولم تكن الفروق بين مجموعة سنوات خبرة أقل من ١٠ سنوات وبين مجموعة خبرة

مـن ١٥ سـنة فـأكثر دالـة إحـصائياً؛ مما يعنى أن أعلـى المجموعـات فـي تقييم واقـع أداء مهارة البعد عن التحيز والذاتيـة هـي مجموعـة سـنوات خبـرة مـن ١٠ سـنوات لأقـل مـن ١٥ سـنة.

جدول (١٧): دلالة الفروق بين مجموعات الخبرة المختلفة

في أداء مهارة تقويم الحجج بين مجموعات الخبرة المختلفة

سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات (م = ١١,٠٤٤)	من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ١١,٧٠٣)
من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ١١,٧٠٣)	٠,٦٥٩	
من ١٥ سنة فأكثر (م = ١٦,٠٠٠)	**٤,٩٥٦	**٤,٢٩٧

يتـضح مـن الجـدول الـسابق أنـه يوجـد فـروق دالـة إحـصائياً عنـد مـستوى ٠,٠١ بـين مجموعة من سنوات خبرتهم من ١٥ سـنة فـأكثر ومجموعـة خبرة أقـل مـن ١٠ سـنوات في تقييم معلمي الحديث والفقـه لواقـع أداء مهارة تقـويم الحجـج كمهارة مـن مهارات التفكير الناقد أثناء التدريس بالمرحلة الثانوية لصالح مجموعة سنوات خبرة مـن ١٥ سـنة فأكثر، كذلك توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة لصالح مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعة سنوات خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة وبين مجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات؛ مما يعنى أن أعلى المجموعات في تقييم واقع أداء مهارة تقويم الحجج هي مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر.

جدول (١٨): دلالة الفروق بين مجموعات الخبرة المختلفة

في أداء مهارة التفكير الناقد (الدرجة الكلية) بين مجموعات الخبرة المختلفة

سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات (م = ٧٢,٦٨٦)	من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ٨٢,٤٥٩)
من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م =٨٢,٤٥٩)	**٩,٧٦٤	
من ١٥ سنة فأكثر (م = ٩٢,٠٠٠)	**١٩,٣٠٤	*٩,٥٤١

يتضح من الجدول السابق أنه: يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة من سنوات خبرتهم من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات في تقييم معلمي الحديث والفقه لواقع أداء مهارات التفكير الناقد (الدرجة الكلية) أثناء التدريس بالمرحلة الثانوية لصالح مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر، كذلك توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة لصالح مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر، وتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة سنوات خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة وبين مجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات لصالح مجموعة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة، مما يعنى أن أعلى المجموعات في تقييم واقع أداء مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الحديث والفقه بالمرحلة الثانوية هي مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر؛ تليها مجموعة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة بينما أقل المجموعات هي مجموعة أقل من ١٠ سنوات.

وتظهر النتائج الواردة في الجداول من (٩) إلى (١٨) أن الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في دروس الحديث والفقه بالمرحلة الثانوية تزداد بزيادة سنوات الخبرة.

تعقيب على نتائج الدراسة :

أشارت نتائج الدراسة إلى ضعف اهتمام معلمي العلوم الشرعية بمهارات التفكير الناقد أثناء تدريس مادتي الحديث والفقه بالمرحلة الثانوية، خاصة لدى المعلمين حديثي العهد بالتدريس، كما أوضحت النتائج أن تركيز المعلمين من ذوى الخبرة الطويلة في التدريس يتجلى فقط بمهارتي الاستنباط والاستقراء ويفسر ذلك بعدم اهتمام المعلمين بالممارسات التدريسية التي تؤكد على العلاقات السببية والأنشطة التدريسية التي تساعد الطلاب على استخدام البراهين والمعلومات التي تساعدهم على التوصل إلى استنتاجات جديدة ومعارف تسهم في تطوير مهارات التفسير، والتحليل والتقييم، والاستنتاج التي من شأنها أن تثري مهارة تقديم الحجج، ويرجع ذلك إلى الاعتماد على

الأساليب اللفظية التي تقتصر على الإلقاء والمناقشة المتمثلة فى توجيه الأسئلة من جانب المعلم وتلقى الإجابات من جانب الطلاب دون الاهتمام باستخدام أساليب الحوار، والقدوة، وضرب الأمثال، والقصة... وغيرها من الممارسات التدريسية التي تسهم في إكساب الطلاب مهارات التفكير الناقد.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بضرورة ما يلي :

١. التأكيد على مهارات التفكير في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية وتدريبهم على استخدام طرق التدريس الفعالة والتي تساعد على تنمية مهارات التفكير مثل الطريقة الحوارية والاستنتاجية، والحلقات النقاشية، وإعداد البحوث المبسطة، وتوفير الأنشطة والفعاليات التي تسهم في اكتسابهم لها.

٢. العناية بمعلمي العلوم الشرعية أثناء الخدمة وتدريبهم لتطوير كفاياتهم المهنية التي تمكنهم من الإعداد الجيد للدروس وتنفيذها، وإثارة دافعية الطلبة للمواقف التعليمية، والإجابة عن أسئلتهم، وحسن معاملتهم للطلبة، وإدارة الصفوف بمهارة عالية.

٣. الاهتمام بتدريب المعلمين على طرائق وأساليب التدريس، وأساليب التقويم الحديثة، والوسائل التعليمية التي تساعدهم على تدريس مهارات التفكير في دروس العلوم الشرعية إثناء الخدمة.

٤. الاهتمام بالندوات واللقاءات المشجعة على التفكير وإبداء الرأي وتقديم الحجج والأدلة.

٥. الاهتمام بالكتاب المدرسي، بحيث يتضمن المحتوى الأسئلة والمواقف، والقصص، والأمثلة الهادفة، والاستدلال بالآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، بما ينعكس إيجابا على مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٦. تهيئة البيئة المدرسية المناسبة لممارسة مهارات التفكير من فصول ومختبرات وقاعات مصادر تعلم.

المقترحات

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها يقترح الباحث القيام بدراسات أخرى ومنها :

- إجراء دراسات مماثلة في المراحل التعليمية المختلفة.
- إجراء دراسات حول دور برامج تدريب المعلمين فى التأكيد على تدريس مهارات التفكير.
- إجراء دراسات حول دور برامج إعداد المعلمين في التأكيد على تدريس مهارات التفكير.

* * *

المراجع

- الأزكي، بدرية سعيد.(١٩٩٥). **تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الإعدادي في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- الأكلبي، مفلح دخيل، (٢٠٠٨). **فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة أم القرى.
- الجلاد، ماجد زكي، (٢٠٠٢). **تقويم مناهج التربية الإسلامية في المدارس الثانوية في سلطنة بروناي دار السلام** مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد الرابع عشر – العدد الثاني ، يوليو.
- الحسينان، سالم يوسف، (٢٠١٣). **القيم المتضمنة في مقرر التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة في ضوء إشكالات ثورة الاتصالات في المجتمع الكويتي**، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة طنطا.
- الحيلة ، محمد (٢٠٠٢م) **طرائق التدريس واستراتيجياته**، دار الكتاب الجامعي، العين.
- الربضي، مريم سالم (٢٠٠٤). **أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن تلك المهارات ودرجة ممارستهم لها**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- الشرف، عادل عبد الوهاب،(٢٠٠٨). **فاعلية برنامج مقترح في مناهج التربية الإسلامية في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الثانوية – دراسة تجريبية بدولة الكويت**، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد: ٢٣ العدد : ٨٩
- الصغير،ناصر علي، (٢٠٠٦). **مشكلات تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلبة بمدينة الحديدة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عدن.

- العلوي، يوسف محمود،(١٩٨٩)، **تقويم مقرر التربية الإسلامية للصف الثالث الثانوي بدولة البحرين في ضوء أهداف المرحلة ومدى ملاءمته لحل مشكلات الطالب**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- الفرج، عبد الرحمن مبارك، (ب.ت)، فى http://uqu.edu.sa/page/ar/22191
- القو، عبد المنعم، (٢٠٠٠)، **المهارات التدريسية**، مطابع الكفاح، الدمام.
- المغيصيب، عبد العزيز عبد القادر، (٢٠١٠)، **تعليم التفكير الناقد (قراءة في تجربة تربوية معاصرة)**، كلية التربية جامعة قطر.
- المفتى، محمد أمين المفتي (١٩٨٦)،**سلوك التدريس** ، مؤسسة الخليج العربي ، القاهرة.
- آل مساعد، عبد الرحمن محمد على، (٢٠٠٩)، **أثر التدريس باستخدام مهارات التفكير الناقد المستنبطة من القرآن الكريم على تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي فى مادة الحديث لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالعاصمة المقدسة**، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة أم القرى.
- جرجس،ميشيل، (١٩٩٨)، **معجم المصطلحات التربوية**، مكتبة لبنان.
- جروان، فتحي، (١٩٩٩)، **تعليم التفكير**، دار الكتاب الجامعي، العين.
- سعادة ، إبراهيم (١٩٩٧م) **المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرون** ، مكتبة الفلاح، الكويت.
- رواه ابن أبي شيبة، **كتاب الزهد.**
- مرعي، توفيق، ونوفل، محمد، (٢٠٠٧)، **مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)**، مجلة المنارة، المجلد ١٣، العدد ٤.
- موسى، أحمد الحسين، (٢٠١١) **شعب الإيمان، باب في حب النبي صلى الله عليه وسلم، فصل في خلق الرسول صلى الله عليه وسلم وخلقه**، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض.
- موسى، أحمد الحسين، (٢٠١١) **شعب الإيمان باب في محبة الله عز وجل، فصل معاني المحبة**، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض.
- وزان،سراج محمد، (١٩٨٢)،**تقويم مناهج التربيه الاسلامية بالمرحلة المتوسطه في المملكه العربية السعودية**، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة عين شمس.

- Beyer,k. Practical Strategies for the Teaching of Thinking،Allyn and Bacon. Inc،1998.
- Christensen،M. Developing Method for Teaching Critical Thinking for Preserves Social Studies Secondary Teachers. DAI،48(9),p116-A،1996.
- Ennis،R. H. Critical Thinking and Subject Specify: Clarification and Needed Research. Educational Leadership،18 (3),p. 410،1998.
- Facione،P. Critical Thinking: What is and why it Counts،California Academic Press،1998.
- Facione،P. A،Sanchez (Giancarlo) CA،Facione،NC & Gainen،J. ،The Disposition Toward Critical Thinking،Journal of General Education،Vol، 44،No،(1). 1-25،1995.
- Facione،P. A. & Facione،N. C. California Critical Thinking Skills Test، California Academic Press. USA. form A،Form B،form 2000 Test Manual،2002.
- Guzy،A. Writing in the other Margin: A survey of Guide to Composition Courses and Projects in University Honors Programs. DAI. 60(6)،p:2011-A،1999.
- Torrance،E. P. (1990). The Torrance tests of creative thinking norms—technical manual figural (streamlined) forms A & B. Bensenville،IL: Scholastic Testing Service،Inc
- Ramer،C. A. The Influence of the Jefferson- Centennial Practicum on the Self- Efficiency of Five Social Studies Student Teachers. DAI،59 (9)،p: 3416-A،1999.

- Sternberg ،Robert J. & Williams ،Wendy M. Educational Psychology ، Allyn & Bacon ،2004.
- Swartz ،R. & Parks ،S. (1994). Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Elementary Instruction. Pacific Grove ،CA; Critical Thinking Press and Software.
- Tsai ،M. Secondary School Teacher Perspectives of Teaching Critical Thinking in Social Studies Classes in the Republic of China (Taiwan) ، DAI ،57(2). p: 569-A ،1996.

المراجـع الالكترونية:

- http://skillsforlife.ibda3.org/t140-topic
- http://www.alukah.net/social/0/60740/#ixzz2vNZ3Kyt
- http://www.alukah.net/social/0/151/#ixzz2vMyH9WZW
- http://www.alukah.net/social/0/151/#ixzz2vMxSOyxL

* * *

- Mur`i, T., & Nawfal, M. (2007). The level of critical thinking skills of Educational Science College students. Al-Manaarah Journal, 13(4).
- Sa`aadah, I. (1997). School curricula in the twentieth-first century. Kuwait: Maktabat Al-FalaaH.
- Wazzan, S. (1982). An evaluation of Islamic education curricula at the intermediate stage in Saudi Arabia (Doctoral dissertation). Ain Shams University, Egypt.

* * *

- Al-Jallaad, M. (2002). An evaluation of Islamic education curricula in secondary schools in Brunei Darussalam. Journal of Umm Al-Qura University for Educational and Social Sciences, 14(2).
- Al-Mufti, M. (1986). Teaching style. Cairo: Mu'assasat Al-Khaleej Al-Arabi.
- Al-MughaySeeb, A. (2010). Critical thinking teaching (Perusal contemporary educational experience). College of Education, Qatar University.
- Al-RabDHi, M. (2004). Theeffect of critical thinking training program in social studies of teachers' awareness and performance in secondary stage (Unpublished doctoral dissertation). Amman Arab University for Higher Education, Jordan.
- Al-Sharaf, A. (2008). The effectiveness of proposed program in Islamic education curricula in developing deductive thinking of the secondary stage students: Experimental study in Kuwait. Journal of Education, 23(89) .
- Al-Sughayyir, N. (2006). Islamic education teaching difficulties according to teachers' and students' point of view in Al-Hudaydah City (Master’s thesis). University of Aden, Yemen.
- Guirguis, M. (1998). Glossary of educational terms. Beirut: Maktabat Lubnaan.
- Jarwaan, F. (1999). Teaching thinking. Al-Ain: Daar Al-Kitaab Al-Jaami`i.
- Moosa, A. (2011). Branches of faith. In chapter of the love of Allah, section of the meanings of love. Riyadh: Maktabat Al-Rushd.
- Moosa, A. (2011). Branches of faith. In chapter of the love of the Prophet, section of the feature and character of the Prophet. Riyadh: Maktabat Al-Rushd.

List of References:

- Aal Musaa`ad, A. (2009). The effect of teaching by using critical thinking deducted from Quran's text in developing third-grade intermediate students' critical thinking and achievement in Al-Hadeeth Course in the Holy City (Doctoral dissertation). Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Abi Shaybah. (n.d.) Kitaab al-zuhd. (n.p.)
- Al-Aklabi, M. (2008). The effectiveness of collaborative learning strategy in teaching Hadeeth and Islamic culture courses in academic achievement and critical thinking of the first-grade secondary students (Doctoral dissertation). Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Al-Alawi, Y. (1989). An evaluation of Islamic education course of the third-grade secondary students in Bahrain in the light of the objectives of the stage and its suitability to solve students' problems (Unpublished master’s thesis). University of Tanta, Egypt.
- Al-Azki, B. (1995). An evaluation of the Islamic education course of the third-grade intermediate students in Umaan according to teachers' perspective (Unpublished master’s thesis). Jordanian University, Jordan.
- Al-Faraj, A. (n.d.). Retrieved fromhttp://uqu.edu.sa/page/ar/22191
- Al-Gow, A. (2000). Teaching skills. Al-Dammam: MaTaabi` Al-KifaaH.
- Al-Heelah, M. (2002). Teaching methods and strategies. Al-Ain: Daar Al-Kitaab Al-Jaami`i.
- Al-Husaynaan, S. (2013). The embodied values in Islamic education course for the intermediate stage in the light of the communication revolution issues in Kuwaiti society (Master’s thesis). University of Tanta, Egypt.

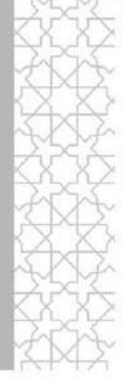
Sharia Sciences Teachers'Practice in Teaching Critical Thinking Skills to Secondary School Students in Qassim

Dr. AHmad bin MuHammad Al-Tuwaijri
Assistant Professor
Curriculum and Teaching Methodologies
Qassim University

Abstract:

The study aims at investigating Sharia sciences teachers' practicein teaching critical thinking skills to secondary school students in Qassim. The study uses the descriptive and analytic methodology to describethe teaching performance of theSharia sciences teachers in‘Hadeeth’[Tradition] and ‘Fiqh’[Jurisprudence] classes. Seventy-three Shariasciences teachers filled out a questionnaire. Twenty-four Sharia sciences teachers were observed teaching ‘Hadeeth’ and ‘Fiqh’ to secondary school students in order to examine their actualperformance.

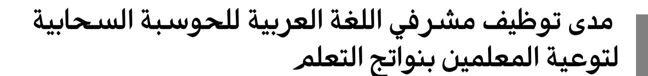
The findings of the study suggest that the Sharia sciences teachers’ performance was average, which indicates that the teachers did theoretically understand critical thinking skills according to their teaching performance in ‘Hadeeth’ and ‘Fiqh’. Butthe observational findings showthe absence of critical thinking skills in the teaching performance of ‘Hadeeth’ and ‘Fiqh’ teachers. However, the teaching performance ofSharia sciences teachers improvesas the years of experiences increase.



مدى توظيف مشرفي اللغة العربية للحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بنواتج التعلم

د. أحمد بن محمد النشــوان
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية





مدى توظيف مشرفي اللغة العربية للحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بنواتج التعلم

د. أحمد بن محمد النشـوان
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

تهدف الدراسة إلى معرفة مدى توظيف مشرفي اللغة العربية للحوسبة السحابية في توعية المعلمين بنواتج التعلم، كما تهدف أيضاً إلى تحديد المعوقات التي تواجه المشرفين التربويين لمناهج اللغة العربية في توظيف الحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بنواتج التعلم المستهدفة من مادتهم، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق الاحصائية بين متوسطات استجابات المشرفين التربويين لمناهج اللغة العربية حول محاور الاستبانة –المعدة لهذا الغرض– تعزى إلى اختلاف المؤهل الدراسي، أو سنوات الخبرة، أو درجة الالمام بالحاسب الآلي. وقد شملت الدراسة (٩٠) مشرفاً تربوياً للغة العربية في مدينتي الرياض وجدة التعليميتين بالتساوي.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أهمية تقنيات الجيل الثالث للويب ولاسيما الحوسبة السحابية لمشرفي اللغة العربية، وتوفيرها بيئة مناسبة وآمنه للتخزين المركزي للمعلومات والتطبيقات، مما يجعلها تشكل نظاماً جيداً لإدارة التعلم من خلال إنشاء المستندات الخاصة بنواتج تعلم مادة اللغة العربية، وتشير النتائج إلى حاجة المشرفين التربويين (٧٠%) للتدريب على كيفية تحقيق نواتج تعلم مادة اللغة العربية وحاجة معلميهم لنفس التدريب، وكذلك حاجة المشرفين التربويين (٧٤%) للتدريب على الحوسبة السحابية لتعريفهم بتطبيقاتها. وأخيراً بيّنت الدراسة أن متغيرات الخبرة والمؤهل الدراسي ليس لها تأثير على معرفة الحوسبة السحابية، وأن الإلمام المتوسط أو العالي للحاسب الآلي قد يؤثر أو لا يؤثر على استخدام الحوسبة السحابية وذلك يتوقف على مدى معرفته بالتخزين السحابي وكيفية توظيفها في عمليتي التعليم والتعلم.



المقدمة:

يشهد القرن الحادي والعشرين تطورات متلاحقة في مختلف المجالات العلمية والتربوية؛ نتيجة التطورات النوعية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مما سمحت للجميع بالحصول على المعلومات في وقت قياسي، وأصبحت المعلومات جزءً رئيساً من الحياة اليومية للفرد وعليه يمكن القول بأن معلوماتية الألفية الثالثة بدأت تأخذ شكلها في مفهوم الحوسبة السحابية.

وتؤكد شريهان المنيري (٢٠١١م، ١-١١) على أن الحوسبة السحابية تُعد تقنية متطورة تعتمد على نقل المعالجة ومساحة التخرين الخاصة بالكمبيوتر إلى ما يسمى بالسحابة، والتي تُعد جهازاً خادماً يتم الوصول إليه عن طريق الانترنت، لتتحول تكنولوجيا المعلومات من منتجات إلى خدمات، وبذلك فهي تمكن المستخدم من الدخول على ملفاته وتطبيقاته من خلال هذه السحابة دون الحاجة إلى توافر التطبيق في جهاز المستخدم.

ومع تزايد رغبة المستخدمين في وضع معلوماتهم، وصورهم، وأفلامهم على الفيس بوك واليوتيوب، والفلكر يؤكد أن الحوسبة السحابية محملة بكميات هائلة من المعلومات المتنوعة، وهذا يشير إلى الدور الكبير الذي يمكن أن تقوم به الحوسبة السحابية في المستقبل؛ لأنها طريقة لزيادة السعة أو إضافة قدرات فورية دون استثمار في بيئة تحتية جديدة، أو ترخيص برمجيات جديدة، فيتم التعامل معها بوصفها خدمة أكثر من وصفها منتجاً، فيتم عبرها توفير الموارد والبرمجيات والمعلومات المشتركة لحواسيب أخرى أو أجهزة على أنها أداة عبر الانترنت (العمري، والرحيلي، ٢٠١٤م، ٤٨-٥٢).

وفي ظل التعلم الالكتروني يصبح من الضروري رسم استراتيجيه متميزة لتدفق أوعية المعرفة السحابية من خلال قنوات تدفق المحتوى التعليمي إلى الراغبين في التعلم في كافة المؤسسات التعليمية مستخدمة تقنية الحوسبة السحابية في بناء هذه الأوعية على الانترنت، وبحيث تتضمن كل سحابة مجموعة أوعية المعرفة الالكترونية

الخاصة بمضمون علمي محدد تمكن المستخدم من الحصول على كافة المعلومات والمعارف الخاصة بهذا المضمون، توفر للمعلم والمتعلم ما يطلبه، وتحقق عملية تقييم يتميز بشفافية ومصداقية (وفاء شريف وزملاؤها ٢٠١٣،١–٤٨).

وتؤكد دراسة إيناس الشيتي (٢٠١٣م، ١٠٨–١٥٣) التي استهدفت التعرف على إمكانية استخدام تقنية الحوسبة السحابية في التعليم الالكتروني في جامعة القصيم على فاعليتها في التعلم الالكتروني للمعلم والمتعلم والمشرف التربوي.

وأكدت دراسة مروة توفيق (٢٠١٣م، ١٠٢– ١٤٤) التي استهدفت التعرف على تطوير نظام التدريب الإلكتروني القائم على بعض تطبيقات السحب الحاسوبية لتنمية التفكير الابتكاري والاتجاه نحو البرامج التي تعمل كخدمات لدى بعض المعلمات على أهمية استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في عمليتي التعليم والتعلم.

وأكدت دراسة سمر المكاوي (٢٠١٤م) التي استهدفت التعرف على فاعلية استخدام التعلم التشاركي في بيئة الحوسبة السحابية في تنمية مهارات إنتاج الوسائط المتعددة لدى معلم الحاسب الآلي، على فاعلية الحوسبة السحابية في تنمية مهارات إنتاج الوسائط المتعددة.

وأشارت دراسة ازدهار الحجيلان (٢٠١٤م) التي استهدفت التعرف على فاعلية تدريس وحدة في الحاسب الآلي باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية التنور المعلوماتي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، وأكدت على فاعلية الحوسبة السحابية في التدريس.

وأكدت دراسة توماس (Thomas,٢٠١١, P ٢١٤–٢٢٤) على أهمية الحوسبة السحابية كأداة حاسوبية متاحة في كل مكان كوسيلة اتصال افتراضية تشاركية، تمكن الجميع من ممارسة أفكار التعليم والتعلم، حيث يرى الباحث أن التعلم التشاركي الالكتروني بين المشرفين التربويين والمعلمين تساعد الطرفين على معرفة كل ما يخص مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها، ولاسيما نواتج التعلم المستهدفة.

واكد ارون و رويش (Aaron & Roche, ٢٠١١) على أهمية استخدام الحوسبة السحابية في تفعيل عمليتي التعليم والتعلم، وتحقيق نواتج التعلم المستهدفة في كل مادة من المواد الدراسية باشتراك جميع عناصر العملية التعليمية، والتعاون بينهم.

وأوصت دراسة كسلر وآخرون (Kessler et al.,٢٠١٢) على أهمية العلاقة بين تقييم استخدام أدوات الحوسبة السحابية والتربية بهدف تشجيع الممارسات التربوية المرنة خاصة بين عناصر العملية التعليمية (المتعلم، والمعلم، والمشرف التربوي، ومدير المدرسة).

فالمشرف التربوي يساعد المعلم وإدارة المدرسة والمتعلم من خلال نشر نواتج التعلم على الحوسبة السحابية في تحقيق نواتج التعلم؛ لقدرتها على تنظيم المناهج، حيث أكدت دراسة هولمكيست (HoLmquost,٢٠١٠, P.٣٣) أن الحوسبة السحابية التشاركية مكنت المعلمين من تنظيم المناهج بنجاح، وشعور المعلمين بملكية أكبر لهذه المناهج.

وبناء على ما سبق تمثل بيئة الحوسبة السحابية مجالاً خصباً للتربويين لمسايرة التوجهات العالمية الحديثة في مجال التعلم، وذلك من خلال التعلم المتمركز حول المتعلم، والذي يسمى أيضاً بالتعلم المتمركز حول المخرجات أو نواتج التعلم (Learning Outcomes) والتي تقع مسئولية تحقيقها على الجميع من متعلم ومعلم ومدير المدرسة والمشرف التربوي.

مشكلة البحث:

إن ضعف نظام الإشراف التربوي الحالي على ملاحقة النمو المتسارع في حجم المعلومات ونوعها، وصعوبة تلبية الطلب المتزايد على متابعة المدارس وتطوير أداء العاملين فيها بالشكل المأمول؛ نتيجة زيادة عدد المدارس والمعلمين، ونقص أعداد المشرفين التربويين وارتفاع نصابهم في الإشراف على المعلمين –من واقع ما لاحظه الباحث في تدريسه لدورات المشرفين التربويين لسنوات– يجعل المسؤولين عن

تطوير العملية التعليمية يبحثون عن الحلول الالكترونية لمواجهة ذلك، فظهر الإشـراف الالكتروني.

ويؤكد الهجـران (٢٠٠٥م، ٩) علـى أن الإشـراف الالكتروني أحـد الحلـول المناسـبة لحـل مشـاكل الإشـراف التقليديـة المتمثلـة فـي صعوبات الحركـة والتنقـل وزيـادة أعـداد المعلمين، وصعوبة الاتصال المباشـر بينهم، كما أنـه يـوفر الوقـت والجهـد والتكلفـة لكل مـن المـشرف والمعلـم، وإن الإشــراف الالكترونـي يمثـل النمـوذج الأكثـر شـيوعاً فـي المستقبل.

وكـان يتطلـب ذلـك بيئـة الكترونيـة تتـضمن عناصـر لعمليـة الإشـراف (المـشرف ، والمعلـم، وطاقـم الـدعم الفني، والطـاقم الإداري المركـزي ، والتجهيـزات الأساسـية مـن أجهزة حديثة، وشبكة انترنت قوية، وبرامج الكترونية تساعد على عمل هذه الأجهـزة، وغيرها) مما يـصعب معـه تفعيـل الإشـراف التربـوي الالكتروني فكـان البحـث عـن الجيـل الخامس من الحوسبة والمعروفة باسـم الحوسبة السـحابية (التركي، ٢٠١٠م، ١٥٦).

وفي منظومة الحوسـبة السـحابية يقـل اعتمـاد مـستخدمي الحاسـب الآلي (المـشرف التربوي والمعلم والمتعلم) على التطبيقـات والبرامج، وكـذلك إمكانيات الأجـزاء الماديـة (Hardware)، ويــتم الاعتمــاد علــى إمكانيــات الأجهــزة المكونــة لنظــام الحوســبة السـحابية، وذلك بغض النظر عن مكونات الجهاز المـستخدم الماديـة أو البرمجيـة أي أن منظومة العمل ستنتقل من أجهزة موجودة في مكان محدد إلى أجهزة أخرى تسبح فـي فـضاء الانترنـت، كمـا أنهـا تقـدم خـدماتها عبـر أجهـزة وبـرامج متـصلة بـشبكة وخـادم تحمل بياناتها في سحابة افتراضية تضمن اتصالها بشكل دائم دون انقطاع مـع أجهـزة مختلفة (كمبيوتر شخصي، هواتف ذكية وغيرها) بحيث يتم الـدخول إليهـا مـن أي مكـان وفـي أي زمـان، ولا تـشترط مهـارات محـددة للتعامـل معهـا، ممـا يـدعم مخرجـات العمليـة التعليمية. (Faten, & Gopdwin,. ٢٠١٣ P. ٦٥-٦٩)

وعلـى الرغـم مـن حداثـة مفهـوم الحوسـبة الـسحابية (Cloud Computing) إلا أن المــستخدمين -مــنهم المــشرفين التربــويين والمعلمــين والمتعلمــين- يميلــون لوضــع

معلومات ومعارف على الشبكة العالمية للمعلومات أو الانترنت باستمرار مما يعني أن السحابة المعلوماتية محملة بكميات هائلة من المعلومات التربوية والتعليمية أي أن المستقبل سيكون سحابي؛ لأنها قائمة على الخدمة الذاتية حسب رغبة المستخدمين (Han., ٢٠١١, P. ١٩٨–٢٠٦).

ويرى الباحث أن استخدام الحوسبة السحابية في التعليم ضرورة ملحة في ظل اتجاه المملكة العربية السعودية لجعل التعليم – والتعلم الالكتروني– متاح لجميع المواطنين، نظراً لوجود ندرة في الأبحاث التعليمية القائمة على الحوسبة السحابية التشاركية مما يؤكد أهمية البحث الحالي.

ويُعد البحث الحالي من باكورة الأبحاث التي تهتم باستخدام الحوسبة السحابية في مجال الإشراف التربوي وتفعيل أساليب الإشراف التربوي، وتوعية المعلمين بنواتج التعلم المستهدفة من مادة تخصصهم (مادة اللغة العربية) –على حد علم الباحث– لاسيما مع ازدياد استخدام (المشرفين التربويين والمعلمين والمتعلمين) للحواسيب المحمولة (Laptop) والهواتف المحمولة (Smartphone) .

أسئلة البحث:

يجيب البحث الحالي عن الأسئلة التالية:

١- ما مدى توظيف الحوسبة السحابية في الإشراف التربوي؟.

٢- ما معوقات توظيف الحوسبة السحابية لمشرفي اللغة العربية في توعية المعلمين بنواتج تعلم اللغة العربية؟.

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطات استجابات المشرفين التربويين لمادة اللغة العربية حول محاور الاستبيان تعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي– سنوات الخبرة– درجة الإلمام بالحاسب الآلي)؟.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- معرفة درجة توظيف المشرفين التربويين لمناهج اللغة العربية للحوسبة السحابية في توعية المعلمين بنواتج التعلم.

٢- تحديد المعوقات التي تواجه المشرفين التربويين لمناهج اللغة العربية في توظيف الحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بنواتج التعلم المستهدفة من مادتهم.

٣- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المشرفين التربويين لمادة اللغة العربية حول محاور الاستبيان تعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي- سنوات الخبرة- درجة الإلمام بالحاسب الآلي).

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالي إلى أنه:

١- يساير الاتجاهات الحديثة التي تنادي بضرورة توظيف تقنية الحاسبات الالكترونية في العملية التربوية والتعليمية.

٢- توعية المشرفين التربويين لمناهج اللغة العربية بأهمية توظيف تقنيات الويب الدلالي (Web ٣,٠)ولاسيما الحوسبة السحابية في تطوير ممارساتهم الإشرافية.

٣- إعطاء صورة واضحة لإمكانيات توظيف المشرفين التربويين لمناهج اللغة العربية للحوسبة السحابية في عملهم الإشرافي.

٤- توجه أنظار المسؤولين عن التعليم إلى المعوقات التي تعترض توظيف الحوسبة السحابية في الإشراف التربوي لمناهج اللغة العربية، ومحاولة وضع الحلول لها.

حدود البحث:

١- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة واقع توظيف المشرفين التربويين لمناهج اللغة العربية للحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بنواتج تعلم مادتهم، وكذلك المعوقات التي تحول دون استخدامها.

٢- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على المشرفين التربويين لمناهج اللغة العربية (٩٠) مشرفاً.

٣- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المشرفين التربويين لمناهج اللغة العربية بالرياض، وجدة.

٤- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الميدانية في نهاية الفصل الثاني للعام الدراسي (١٤٣٥-١٤٣٦هـ).

منهج البحث:

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يصف واقع توظيف مشرفي اللغة العربية للحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بنواتج التعلم بالمملكة العربية السعودية عن طريق إجابة عينة البحث على أداة الدراسة (الاستبانة).

مصطلحات البحث:

يتم تعريف المصطلحات في عنوان الدراسة إجرائياً على النحو التالي:

١- المشرف التربوي للغة العربية:

خبير فني في مادة اللغة العربية ومعلم متميز تم تكليفه وفق ضوابط محددة، للمساعدة في تطوير وتقويم أداء معلمي اللغة العربية، وتقديم الخدمات الفنية لهم؛ لتحسين أساليب تدريسهم، وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، وتوجيه العملية التربوية الوجهة الصحيحة.

٢- الحوسبة السحابية.

مصدر أو عدة مصادر افتراضية متاحة على الشبكة العالمية للمعلومات أو الانترنت، و تعتمد على تكنولوجيا نقل المعالجة، ومساحة التخزين الخاصة بالكمبيوتر إلى جهاز خادم، وتستند في بنيتها التحتية إلى مراكز بيانات متطورة تقدم مساحات تخزين كبيرة للمشرفين التربويين لمادة اللغة العربية مستفيدة في ذلك من معطيات الويب الدلالي (web ٣،٠)، ويمكن الوصول إليها مجاناً من خلال أي جهاز محمول قادر على الاتصال بالانترنت في أي وقت ومن أي مكان.

٣- نواتج التعلم:

المنتج النهائي المتوقع اكتسابه من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تسعى المؤسسة التعليمية إكسابها للمتعلمين من خلال مناهجها المقررة، وتعكس معايير عالمية في مستوى مناسب، يعبر عنها بنتائج تعليمية سلوكية.

الخلفية النظرية للبحث:

أولاً: الإشراف التربوي

تشهد المجتمعات الإنسانية تطورت سريعة ومتلاحقة في الألفية الثالثة؛ نتيجة تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي أحدثتها تطور علوم الحاسبات وشبكة المعلومات الدولية "انترنت" (Internet)، وفرضت هذه التطورات نفسها على بقية مجالات الحياة السياسية، والاقتصادية، والثقافية، والاجتماعية، والتربوية، وذلك بما فيها عناصر العملية التعليمية (معلم، ومتعلم، ومشرف تربوي، وإدارة مدرسية).

١- ماهية الإشراف التربوي:

يُعرفه الأسدي وإبراهيم (٢٠٠٧م، ١٩) بأنه: "العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها؛ لتحقيق الأهداف التربوية، ويشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة سواء أكانت تدريسية أم إدارية أم تتعلق بأي نوع من أنواع النشاط التربوي في المدرسة وخارجها والعلاقات والتفاعلات الموجودة فيما بينها".

يُعرفه عربيات والعنزي (٢٠٠٨م، ١٤٩) بأنه: "العملية الإدارية التربوية المستمرة التي تتم من خلال الوقوف على ما يجري تنفيذه بما يحقق الأهداف المقررة في واقع الممارسات التربوية مع السعي إلى تحسين وتطوير العملية التربوية".

ويُعرفه الباحث بأنه: عملية قيادية تربوية ديمقراطية فنية شورية إنسانية شاملة تقوم على أساس من التخطيط السليم، لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة من تدريس المواد الدراسية المختلفة، مما يساهم في تحسين العملية التعليمية لرفع مستوى الأداء

المهني للمعلم، وتحقيق النمو المتكامل للمتعلم في مؤسسته التعليمية من خلال تحقيق نواتج التعلم المستهدفة.

فالمشرف التربوي شخص مؤهل علمياً وفنياً، وإدارياً، يتم تكليفه عن طريق وزارة التعليم بهدف نقل المعارف والمهارات والاتجاهات السليمة للمعلمين، وتنسيق هذه الجهود بين مختلف المدارس لإثراء العملية التربوية والتعليمية بما يحقق أهدافها.

٢- تاريخ الإشراف التربوي:

بدأ الإشراف التربوي لأول مرة في عام ١٦٥٤م في ولاية ماساتشوس بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث كان مجلس المدينة - يشمل أولياء أمور الطلاب- يهتم باختيار المعلمين من ذوي السمعة الطيبة، واستبعاد الآخرين الذين لا يتمتعون بالسمعة الطيبة، ثم تطور عام ١٩٠٧ حين سمح لبعض المواطنين بزيارة المدارس، وفحص المعلمين والتفتيش عليهم (العاجز، و حلس ،٢٠٠٩م، ١٥).

وساعد تطور التعليم وانتشار المدارس، وتعيين مدير للمدرسة أصبحت من ضمن مسئولياته الاهتمام بالإشراف على المعلمين وتوجيههم فنيا إضافة إلى إدارة المدرسة، وبعد ذلك أصبح للتوجيه الفني موجه مستقل عن الإدارة المدرسية له مسئولياته وواجباته المحددة له للقيام بها، وكان تطور الإشراف التربوي كالتالي: (الغفيلي، ٢٠١١م، ٢٦-٢٨)

أ- التفتيش:أقدم أنواع الإشراف التربوي إذ بدأت فكرته في البلاد العربية عام ١٨٣٦م، ويعتمد على أسلوب التفتيش على المعلمين من خلال الزيارات المفاجئة؛ لمعرفة مدى تنفيذ المعلمين للتعليمات والأوامر، ومعرفة العيوب والأخطاء لمحاسبتهم، وقد ظهر التفتيش في المملكة العربية السعودية ١٣٨٧هـ من خلال تعيين عدد من المفتشين مهمتهم الإشراف الفني وزيارة المدرسة ثلاث مرات في العام الدراسي.

ب- التفتيش الفني: أنشأت وزارة المعارف في عام ١٣٨٤هـ عمادة التفتيش الفني بها أربعة أقسام متخصصة للمواد الدراسية (اللغة العربية، اللغة الأجنبية، والمواد الاجتماعية، والرياضيات والعلوم)

ج- التوجيه التربوي: ظهر في الوطن العربي عام ١٩٦٢م، حيث أدى أسلوب التفتيش التسلطي إلى استبداله بالتوجيه التربوي، وعملية التوجيه تقوم على أساس المساعدة والنصح للمعلم بدلاً من التفتيش عليه، وأن يقوم على أساس الاحترام المتبادل والآراء المتبادلة، وظهر في السعودية في عام ١٣٨٧هـ، ثم حددت اختصاصات التوجيه التربوي في عام ١٣٩٤هـ في ثلاثة أسس: الاتجاه إلى اللامركزية، تشجيع التوجيه الذاتي، أعطاء المدارس مزيداً من المشاركة في التوجيه، ثم أنشئت الإدارة العامة للتوجيه التربوي في عام ١٤٠٠هـ.

د- الإشراف التربوي: حل الإشراف التربوي محل التوجيه التربوي في عام ١٤١٦هـ، وذلك بناء على توصيات المؤتمرات والندوات والبحوث التربوية، حيث يسعى الإشراف التربوي إلى تحليل العوامل المؤثرة على عمليتي التعليم والتعلم.

٣- أهمية الإشراف التربوي:

يكتسب الإشراف التربوي أهميته من خلال الخدمات الفنية التي يقدمها، والمتمثلة في الوظائف والأدوار التي يقوم بها المشرف التربوي، ومنها: (الحساوي وأخرون، ٢٠٠٥م، ٣-٦):

- حلقة الوصل بين الميدان والجهات الإدارية والفنية التي تشرف على عمليتي التعليم والتعلم.
- التنمية المهنية للمعلمين.
- تحسين العلاقات الإنسانية بين المعلمين والإدارة المدرسية.
- مساعدة المعلم على فهم خصائص نمو المتعلمين وحاجاتهم وطرق إشباعها.
- مساعدة المعلم على تشخيص حالات صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا وبطئ التعلم.
- تقويم أداء المتعلمين في المؤسسات التعليمية.

- يساعد المعلم المتميز على تطبيق أفكاره الإبداعية والابتكارية بطريقة أفضل من خلال قيامه بتكليفه بإعطاء درس تطبيقي أو توضيح إجراء عملي أمام المعلمين الآخرين للاستفادة من أفكاره في تطوير عمليتي التعليم والتعلم.

٤- أهداف الإشراف التربوي:

الهدف الرئيس للمشرف التربوي يتمثل في تحسين عمليتي التعليم والتعلم من خلال(حمدان، ١٤٢٩هـ؛ و مصلح، ٢٠١١م):

- مساعدة المعلم على تحسين مستوى أدائه ومتابعة كل جديد ومتطور في مادة تخصصه.
- اكتشاف مواهب وقدرات المعلمين والعمل على تنميتها.
- مساعدة المعلم في اكتشاف الموهوبين والمتفوقين من المتعلمين.
- العمل على حل المشكلات التي تواجه العملية التعليمية والمعلم .
- مساعدة المعلم على تنويع الأنشطة التعليمية، وتقويم جهود المعلمين.

٥- أنواع الإشراف التربوي:

يمكن تناول أنواع الإشراف التربوي على النحو التالي :(عبد الرحمن ، ٢٠٠٨م، ٣٥- ٤٠)

أ- الإشراف التربوي التشاركي (التعاوني): أسلوب يعتمد على مشاركة جميع الأطراف المعنية بعملية الإشراف التربوي من معلمون، ومتعلمين في التخطيط والتنفيذ والتقويم للتدريس من أجل تحقيق الأهداف، وتعتمد فلسفته على نظرية النظم التي تتألف منها عملية الإشراف التربوي حيث ينظر إليها على أنها تضم عدة نظم جزئية ينبغي أن تكون مفتوحة مع بعضها، وهذه الأنظمة تؤثر وتتأثر ببعضها البعض، ويتميز بالعمق في تناول القضايا التربوية، التواصل المفتوح بين المشرف التربوي والمعلم.

ب- الإشراف التربوي بالأهداف: نمط يركز على تحقيق الأهداف العامة والخاصة من خلال مجموعة من الخطوات تبدأ بتحديد الأهداف مع المعلمين، ثم تحديد الطرق والوسائل، ثم حصر المتطلبات التنفيذية الضرورية لتحقيقها، ثم تنفيذ المعلم للأهداف

السلوكية أو الإجرائية، ثم تدريبه على تنفيذها ذاتياً مع مراعاة كافة المعايير وملاحظه المعلم وتدوين للمشاهدات بتطبيق أدوات الملاحظة المتفق عليها، ثم تحليل البيانات وتبني استراتيجية تربوية ملائمة لرفع كفاية وكفاءة المعلم مهنياً، ثم وضع خطة مشتركة للتصحيح والتدريب.

ج- الإشراف التربوي التصحيحي: يعتمد على معالجة الأخطاء التي يقع فيها المعلمون أثناء عمليتي التعليم والتعلم.

د- الإشراف التربوي الإكلينيكي (العيادي): بدأ هذا الأسلوب في الخمسينات في جامعة هارفارد بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث يسعى لتحسين وتطوير المهارات التدريسية لدى المعلمين من خلال مشاركة المشرف التربوي والمعلم في تنفيذ كل خطوة من خطواته، ويتسم بالمرونة.

هـ- الإشراف التربوي الإرشادي: يعتمد على طريقتين الأولى: الإشراف التربوي الحالي: أثناء المواقف التعليمية حيث يتم إرشاد المعلمين من خلال بعض الوسائل التكنولوجية مثل التليفزيون وفيه يلاحظ المشرف التربوي المعلم من خلال حجرة تحكم بشاشة ترسل وتستقبل الرسالة لإرشاد المعلم أثناء فترة الملاحظة ومن عيوبه لا يحقق التوجيه الجيد، والثانية:الإشراف التربوي المؤجل:بعد انتهاء جلسة الملاحظة يرد المعلمين مباشرة على الملاحظات عبر الوسائط السمعية والبصرية بحيث يعرف نقاط القوة ونقاط الضعف وكيفية علاجها.

و- الإشراف التربوي التطوري (يهتم بالفروق الفردية بين المعلمين):يركز على المستويات التطويرية للمعلم وتأثيرها على الأداء حتى يصل إلى معلم كفء، وذلك لاختلاف المعلمين في مستوى دافعيتهم للعمل، واختلاف قدراتهم العقلية، والسعي الدائم لرفع مستوى التفكير لدى المعلمين من خلال زيادة قدرة المعلم على توجيه نفسه ذاتياً لحل المشكلات والعقبات التي تواجهه في مجال عمله.

ز- الإشراف التربوي التنوعي: يركز على عدة اختيارات الأول: تحديد احتياجات المعلم والتدريب عملياً على بعض المهارات وبطريقه موجهه مع تقديم تغذية راجعة

للمعلم عن تقدم أدائه، الثاني: النمو المهني التعاوني الذي يتم من خلال تعاون منظم بين الزملاء، الثالث: النمو الذاتي ويعمل فيها المعلم منفرداً لتنمية نفسه ولكن تحت توجيه المشرف التربوي.

ح- الإشـراف التربـوي الالكتروني: تُعد فكرة مبتكرة لمواكبة التطور السريع والهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويعتمد على استخدام الانترنت والتكنولوجيا الحديثة من برامج صوت وصورة بين المشرف التربوي والمعلمين من خلال عملية الإشراف التربوي.

ويعد الجيل الثاني للويب (web ٢،٠) بأدواته (المدونات، والويكي، واليوتيوب، والفيس بوك، تويتر، والبودكاست)، وتقنياته (الملخص الوافي للمواقع، والاجاكس)، مهمة في عملية الإشراف التربوي بالإضافة لتقنية الجيل الثالث للويب (web ٣،٠) "الويب الدلالي"، والحوسبة السحابية حيث تعتبر تقنيات مهمة في عملية الإشراف التربوي.

٦- أساليب الإشراف التربوي:

يستخدم المشرف التربوي مع المعلم أساليب متنوعة تختلف باختلاف الموقف التعليمي التعلمي، وتتمثل في: (عبد السلام، ٢٠٠٧م؛ أبو شملة، ٢٠٠٩م)

أ- الزيارات الصفية:الهدف منها جمع المعلومات لدراسة الموقف التعليمي التعلمي، ومن شروطها أن تكون مخططه، وتعتمد على معايير تقيس أداء المعلم وتكشف عن احتياجاته.

ب- الاجتماعات: من الأساليب الفعالة التي يستخدمها الموجه الفني، وتنقسم إلى:

أولاً: الاجتماعات الفردية : تأخذ شكلين:الأول: الاجتماع ما بعد الزيارة الصفية، الثاني: الاجتماع بدون زيارة صفية:يتم بناء على دعوة المعلم نفسه لتبادل الرأي في مشكلة تعليمية معينة أو مشكلة شخصية يعاني منها المعلم قد تؤثر على سير مهنته.

ثانياً: الاجتماعات الجماعية : تأخذ أشكالاً عديدة منها: الاستماع إلى محاضر من داخل الهيئة التعليمية أو خارجها، النقاش الحر بدون محاضر، الندوات والمؤتمرات وورش العمل التعليمية.

ج- الزيارات التبادلية: أسلوب يعتمد على زيارة المعلمين لزميل لهم أثناء تأدية عمله في الفصل؛ لتحقيق الأهداف التربوية، وتتم الزيارة وفق خطة محددة يتعاون في وضعها المشرف التربوي والمعلمون ومدير المدرسة، وتساهم الزيارات في تبادل الأفكار، وتحقيق علاقات اجتماعية جيدة، وتساعد على نمو المعلم مهنياً، يساعد في تحقيق نقاط القوة والضعف لدى المعلمين.

د- الدروس النموذجية: تستخدم في تنمية المعلمين مهنياً وإكسابهم خبرات جديدة في عملية التدريس، وتقوم فكرتها على تكليف المشرف التربوي لأحد المعلمين المتميزين في التدريس بإعداد درس نموذجي في موضوع ما وعرضه أمام زملائه، أو قيام الموجه نفسه بذلك بعد الإعداد الجيد للدرس.

هـ- القراءات والنشرات التوجيهية: يختار المشرف التربوي القراءات المناسبة للمعلمين التي تساير كل جديد في مجال التربية، وتحقيق النمو المهني للمعلمين، كما يتم توزيع نشرات توجيهية للمعلمين في المدارس؛ لتعريف المعلمين على مختلف جوانب عمليتي التعليم والتعلم.

٧- مجالات عمل الإشراف التربوي:

يمكن حصر الجوانب الرئيسة الأكثر ارتباطاً بعمليتي التعليم والتعلم كمجالات عمل المشرف التربوي، وتتمثل في: (المزمومي ،١٤٣١هـ؛ أسعد، ٢٠٠٨م)

أ- المعلم: يُعد أحد الأركان الرئيسة في العملية التعليمية، ويقوم بدور كبير في تربية النشء وإعداده للحياة كمواطن صالح فى مجتمعه، لذا يجب تقويم المعلم والحرص على تنمية مهاراته وتوجيهه باستمرار، والعمل على تنميته مهنياً، فيتولى المشرف التربوي مهمة تطوير أدائه ومساعدته في التغلب على الصعوبات التي قد تواجهه أو تعترض عمليتي التعليم والتعلم التي يقوم بها.

ب- المتعلم: محور العملية التعليمية فكل معلومة فنية للمعلم هدفها المتعلم، من هنا يقع على الإشراف التربوي الاهتمام بكل ما يتعلق بالمتعلم ولاسيما نواتج التعلم المستهدفة.

ج- المنهج الدراسي: يمثل المنهج مادة التفاعل بين المعلم والمتعلم، وذلك لتحقيق النمو المتكامل للمتعلم، ويهتم المنهج بتحقيق نواتج التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية للمتعلم من خلال عناصره المختلفة.

٨- معايير اختيار المشرف التربوي: يقترح عدداً من المعايير لاختيار المشرف التربوي منها: (حسين و عوض الله، ٢٠٠٦م، ٣٤)

- المستوى التعليمي: يُعد الحصول على دراسات عليا (التمهيدي أو الدبلوم الخاصة في التربية، درجة الماجستير، ودرجة الدكتوراه) مع الإلمام بأصول التربية وعلم النفس من المستوى التعليمي الملائم لوظائف الإشراف التربوي.
- السمات الشخصية.
- إجادة مهارات التعامل الحاسب الآلي والانترنت.
- الكفاية الإنتاجية: نشاط المعلم وانجازاته ومدى تعاونه مع زملائه وآرائه المنشورة في المجلات العلمية، وقدرته على التصرف في المشكلات الميدانية التي تواجهه، والتدريبات التي حصل عليها.

٩- أساليب اختيار المشرف التربوي:

هناك ثلاثة أساليب لاختيار المشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية تتمثل في: (مصلح ،٢٠١١م ،١٢)

- أسلوب الأقدمية: يرى البعض أنه يحقق الموضوعية في شغل وظائف التوجيه، وتمتع صاحبه بالخبرة ويقلل من فرص إساءة استعمال السلطة.
- أسلوب الجدارة أو الكفاءة: يتم اختياره من خلال مؤهلاته الدراسية المناسبة لمتطلبات الوظيفة، وتقدير لجنة الاختيار من خلال المقابلة الشخصية، والامتحانات التحريرية.
- استخدام مقياس الرتب: يتم من خلال اختبار الإجراء الموقفي المتمثل في المقابلات الحية التفاعلية والمقابلات الجماعية، حيث يوضع الفرد تحت ظروف متباينة من الارتخاء والتوتر ثم يقوّم سلوكهم بمعرفة متخصصين.

ثانياً: الحوسبة السحابية

إن تقنية تحويل الموارد الحاسوبية إلى خدمات ضمن فضاء الانترنت أو ما يعرف بالحوسبة السحابية (Cloud Computing) دخلت كل ميادين الحياة بما فيها الجانب التربوي والتعليمي، والتي ظهرت كأحد أساليب الحوسبة، والتي يتم فيها تقديم الموارد الحاسوبية كخدمات يتاح للمشرفين التربويين والمعلمين والمتعلمين الوصول إليها عبر الشبكة العالمية للمعلومات أو الانترنت (السحابة) دون الحاجة إلى امتلاك المعرفة أو الخبرة أو حتى التحكم بالبنية التحتية التي تدعم هذه الخدمات.

١- مفهوم الحوسبة السحابية:

الحوسبة السحابية (Cloud computing) تتكون من كلمتين الأولى الحوسبة أي أنها مرتبطة بمجال الحاسبات، والثانية السحابية (السحابة) لفظ استخدم للإشارة إلى الانترنت في البداية التي كانت مخططات شبكاته تشبه السحابة يستخدم لتمثيل نقل البيانات من مراكز البيانات إلى موقعها النهائي في الجانب الآخر من السحابة(Cloud)، أي أنه اسم استنبط من رمز السحابة المستعمل لتصوير الشبكات في رسومات تخطيطية فنية.(Vaquero & Caceres., ٢٠٠٩, p. ٥٠—٥٥)

ويعرفها اردجومس (Erdomus.,٢٠٠٩,P.٤) بأنها: "نظام حوسبة متوازية وموزعة تتكون من مجموعة من الأجهزة الافتراضية المترابطة، والتي تقدم بشكل تلقائي كواحدة أو أكثر من موارد الحوسبة الواحدة والمستندة إلى اتفاقيات مستوى الخدمة التي تمت عن طريق التفاوض بين مقدم الخدمة والمستفيدين".

يعرفها هوزويتز وآخرون (Hurwitz. et al., ٢٠١٠, P. ٩) بأنها:" مجموعة من الأجهزة والشبكات والتخزين، والخدمات، وكافة الأوجه التي تمكن من تقديم الحوسبة كخدمة، وتشمل الخدمات السحابية تقديم برامج البنية الأساسية والتخزين على الإنترنت (إما كمكونات منفصلة أو منصة كاملة) بناء على طلب المستخدم".

يعرفها فرج وأخرون (Faraj, et al., ٢٠١٢,P.١) بأنها:" نمط للحوسبة تكون فيه تقنية المعلومات مرتبطة بالقدرات وقابلة للنمو بشكل كبير، والتي تقدم كخدمة عبر الانترنت إلى عدد من المستخدمين".

ويعرفه معهد المعايير والتكنولوجيا القومي (NIST ,٢٠١١, P٤): "أنموذج لتمكين الوصول الدائم والملائم للشبكة بناء على الطلب والمشاركة بمجموعة من موارد الحوسبة (الشبكات، الخوادم، وحدات النخرين، والتطبيقات والخدمات) والتي يمكن نشرها وتوفيرها بسرعة مع بذل أقل جهد من قبل الإدارة أو التفاعل مع مجهز الخدمة".

يعرفها الباحث بأنها: مصدر أو عدة مصادر افتراضية متاحة على شبكة الانترنت، وتعتمد على تكنولوجيا نقل المعالجة، ومساحة التخزين الخاصة بالكمبيوتر إلى جهاز خادم، وتستند في بنيتها التحتية إلى مراكز بيانات متطورة تقدم مساحات تخزين كبيرة للمشرفين التربويين لمادة اللغة العربية مستفيدة في ذلك من معطيات الويب الدلالي (web ٣,٠)، ويمكن الوصول إليها مجاناً من خلال أي جهاز أو محمول قادر على الاتصال بالانترنت في أي وقت ومن أي مكان.

٢- تاريخ الحوسبة السحابية:

أدى ابتكار الحاسب الآلي في الثمانينات من القرن العشرين إلى مرحلة جديدة من تاريخ البشرية عرفت بعصر المعلومات، والتي سرعان ما تطورت مع دخول الانترنت كافة مجالات الحياة اليومية في نهاية القرن العشرين، وبداية الألفية الثالثة بحيث أصبحت جزءً ضرورياً من حياة المجتمعات المتقدمة، ومع ظهور الجيل الثاني للويب (Web ٢,٠) مهد الطريق لظهور الحوسبة السحابية التي تتيح الوصول إلى المعلومات، والملفات الشخصية، والبرامج، وكل ما يحتاجه الشخص عبر السحابة من أي مكان أو جهاز يستطيع الدخول به إلى الانترنت.

ومنذ ستينيات القرن الماضي مر تطوير الحوسبة بعدة مراحل، وتنوعت التسميات والمصطلحات وفقاً لظروف كل مرحلة، وكان من بينها: الحوسبة باستخدام الحاسبات الكبيرة (Mainframe) والحوسبة عبر الأجهزة الطرفية خفيفة الإمكانات،

والحوسبة الشبكية أو الحوسبة المتوازية (Grid computing)، والحوسبة الموزعة (Disturbed computing)، والحوسبة العنقودية (Cluster computing)، الحوسبة المرافقية (Utility computing)، والحوسبة الافتراضية (Virtualization computing) التي تمثل القاعدة الرئيسة التي بنيت عليها الحوسبة السحابية (Rao et .al., ٢٠٠٩, P.٧١-٧٦)

وتعود فكرة الحوسبة السحابية إلى جون مكارثي الذي كان أول من أشار إلى إمكانية تنظيم الحوسبة لكي تصبح خدمة عامة، إلا أن هذه الفكرة لم تخرج من إطارها النظري إلى حيز التطبيق الفعلي إلا مع بداية الألفية الثالثة على يد مهندس البرمجيات (كريستوف بيسغليا)، وكان أول استخدام لمفهوم الحوسبة السحابية في عام ١٩٩٧م من قبل الدكتور رامناث شلبا (Ramnath. chellapa) خلال مؤتمر لمعهد بحوث العمليات وعلوم الإدارة للإشارة إلى مفهوم الحوسبة السحابية (Cloud computing) (Voas, &, Zhang., ٢٠٠٩ , P. ١٦-١٨.).

وأطلقت جوجل في عام ٢٠٠٩م العديد من الخدمات التقنية الجديدة منها نظام تشغيل متكامل يعمل في نطاق مفهوم الحوسبة السحابية، وتمثلت تطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية لجوجل التربوية (Google Apps For Education) في بريد جوجل Gmail، ومحرك جوجل Google Drive، مستندات جوجل (Google Docs).

٣- **أنواع الحوسبة السحابية:**

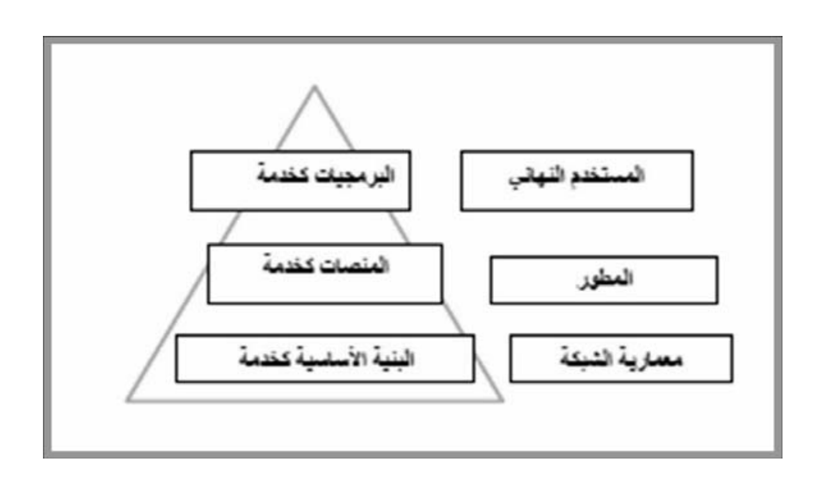
للحوسبة السحابية عدة أنواع، تتمثل في :(Hamid. ,٢٠١٠ ,P. ١٦ – ١٧)

أ- النوع الأول: البنية التحتية خدمة Infrastructure -as-a-Service(IaaS): يقوم بتوفير خادم افتراضي بعناوين انترنت فريدة، والتخزين فيه عند الطلب، ويمكن الوصل إليه من خلال واجهة برنامج تطبيقي للمزود، وقد صممت عادة لزيادة أو استبدال وظائف مركز البيانات بالكامل، وهذا يوفر التكاليف من حيث الوقت والنفقات، مثل خدمة موقع

أمازون (Amzon web Services "AWS")، ووينـدوز لايف سـكاي دريف (Windows Live Skydrive).

ب–النـوع الثاني:المنـصة الحاسـوبية كخدمـة (Platform-as-a Services(PaaS : يقـوم بتوصيل بيانـات التطوير كخدمـة، فتعمـل كخـوادم افتراضية تمكـن العمـلاء مـن تشـغيل التطبيقات الموجـودة أو تطوير أخـرى جديـدة، ويسـتطيع المسـتخدمون أن يبنـوا تطبيقاتهم الخاصة بهم، والتي تعمـل على البنيـة التحتيـة للمزود، ويتم توفير التطبيقـات إلى مسـتخدميها عبر الانترنت مثل ياهو بايبس (Yahoo pipes)، وفورس (Force).

ج– النـوع الثالـث:البرمجيـات كخدمـة (Software-as-a Services(SaaS: يُعـد الأكثر انتشـاراً على نطاق واسـع ضمن الحوسـبة السـحابية، يقـوم بتوصيل تطبيـق مفـرد عبر المتصفح إلى العملاء، مثل البريد الالكتروني المبني علـى الويـب الذى يـسـتخدم يومياً من قبـل المسـتخدمين النهـائيين، ومنه تطبيقـات جوجـل (البريـد الالكتروني المقـدم مـن جوجـل)، وتسـاهم البرمجيات كخدمة فـي تقليـل مـصروفات المؤسـسـات التعليميـة فيمـا يتعلق بشـراء ونشـر وصيانة البرمجيات التعليمية.



شـكل (١) مسـتويات تقديم خدمة الحوسـبة السـحابية

٤- خصائص الحوسبة السحابية:

تتمثل خصائص الحوسبة السحابية فيما يلي: (Bala.,٢٠١٠, P.٧٤١-٧٤٥.), .(Patel. & Chaube., ٢٠١٤, P. ٨٨٧- ٨٩٧)

- ذات مهمة مركزية حيث تركز على ما يحتاج المستخدم القيام به، وكيف يمكن للتطبيق أن يفعل ذلك بالنسبة له.
- تتمركز حول المستخدم: بمجرد اتصال المستخدم بالسحابة، ويصبح ما بها من مستندات، وجداول البيانات، وقواعد البيانات، ورسائل، وصور، وتطبيقات وغيرها للمستخدم، ويمكنه مشاركتها مع الآخرين.
- متشعبة:حيث تربط المئات أو الآلاف من أجهزة الحاسب معاً في السحابة، ولا تقتصر على مصدر واحد من البيانات.
- متعددة الإيجار:يمكن تقاسم الموارد والتكاليف عبر مجموعة كبيرة من المستخدمين.
- سهولة الوصول إليها:حيث يتم تخزين البيانات في السحابة، ويمكن للمستخدمين الاسترداد الفوري لمزيد من المعلومات من مستودعات متعددة.
- ذكية:مع تخزين البيانات يمكن استخراج البيانات وتحليلها للوصول إلى هذه المعلومات بطريقة ذكية.
- الحوسبة السحابية أرخص وأسرع وتتسم بالبيئة النظيفة، دون أي استثمارات في البنية الأساسية.
- المرونة في استخدام سعة الموارد والتطبيقات والتي تتطلب إمكانيات تحميل وتشغيل عالية.
- الامتدادية:استخدام الإصدارات الحديثة من البرمجيات والأجهزة والموارد المتاحة في السحب.

- التناغم مع الحواسيب الحالية:انتشر في الفترة الأخيرة استخدام(Notbook) أو ما يعرف بالحواسيب الذكية، والتي تتميز بالمعالجة المحدودة لها، ومن هنا تأتي فائدة الحوسبة السحابية لتوافق هذا التوجه.

٥- فوائد الحوسبة السحابية:

تتمثل فوائد الحوسبة السحابية فيما يلي: (Pocatliu., ٢٠١٠, P. ٩-١٣)

- تُمكن المستخدم من الدخول على ملفاته وتطبيقاته من خلال السحابة دون الحاجة لتوفر التطبيق في جهاز المستخدم ، وبالتالي تقل المخاطر الأمنية ومواد الأجهزة المطلوبة.
- توفر الكثير من الموارد المالية اللازمة لشراء البرمجيات التي يحتاجها المستخدم، وتقلل تكلفة شراء الأجهزة وعدد العاملين في صيانة الأجهزة والبرمجيات.
- تساعد المؤسسات التعليمية على استخدام الإصدارات الحديثة من الأجهزة والبرامج.
- تتضمن البنية المعمارية الحالية للحوسبة السحابية توافر مراكز للبيانات والتي تكون قادرة على تقديم الخدمة للمعلمين والمتعلمين على مستوى العالم.

٦- معوقات الحوسبة السحابية:

إن معوقات استخدام الحوسبة السحابية في بيئة المؤسسات التعليمية تتمثل في:(Armbrust, et al. ٢٠١٠, P. ٥٠-٥٨)

- توفير خدمة الانترنت بشكلٍ دائم أثناء استخدام الحوسبة السحابية.
- الاعتماد بشكل كامل على شركات أخرى تحد من التكنولوجيا المستخدمة وتقلل مرونة العمل للمستخدمين
- مشكلة حماية حقوق الملكية الفكرية، حيث لا توجد ضمانات بعدم انتهاك الملكية الفكرية للمستخدمين.

• مشكلة أمن وخصوصية المعلومات تفقد المؤسسات التعليمية درجة من الرقابة على بياناتها،كما قد تحذف البيانات أو جزء منها نتيجة التأجير المتعدد للحواسيب.

• مشاركة السعة التخزينية بين المستخدمين يمثل مخاطرة أساسية للحوسبة السحابية.

٧- نماذج تصميم تقنية الحوسبة السحابية:

تتمثل نماذج النشر لتقنية الحوسبة السحابية في التالي: .(Singh, & Jangwal, ٢٠١٢, P.١٧-٣١):

• سحابة عامة (Public Cloud) :يمثل هذه النموذج بيئة الوصول العامة، فالبنية التحتية للحوسبة السحابية متاحة للعامة، ويمكن لأي شخص الدخول إليها ومملوكة لمنظمة بيع خدمات سحابية.

• سحابة خاصة (Private Cloud) : تمثل شبكات خاصة، وتبني لاستخدام جهة معينة، وتوفر مراقبة كاملة للبيانات، وضمان الأمن وجودة البيانات.

• سحابة مختلطة (Hybrid Cloud):تتكون من سحابتين أو أكثر (عامة وخاصة أو عامة ومجتمعية) لها مكونات مميزة، ولكن ترتبط معاً بتقنية معينة تساعد على الوصول للبيانات والتطبيقات.

• سحابة مجتمعية (Community Cloud): تعتمد على مشاركة من عدة منظمات، وتدعم مجتمع معين له اهتمامات مشتركة مثل (متطلبات الأمن، الإتاحة، سهولة توافر وتدفق البيانات).

٨- تطبيقات الحوسبة السحابية في العملية التعليمية:

يمكن تحديد أهم تطبيقات الحوسبة السحابية في العملية التربوية فيما يلي: (Ahmed, & Bora, ,٢٠١٣, P. ٩-١٢)؛ (Rani, et al., ٢٠١٣, P. ١٧-٣٢)

• تساعد المتعلمين على إجراء الاختبارات على الخط(Online) وإلغاءها بعد نهاية الفصل.

- عمل حسابات للآلاف من المعلمين والمتعلمين لتدريبهم أو تنميتهم مهنياً أو استقبال مشاريعهم.
- سهولة إرسال التدريبات والمشروعات للمعلمين والمتعلمين.
- سهولة وصول المعلمين للتدريبات الخاصة بهم والمشروعات المقدمة لهم من المتعلمين.
- سهولة التواصل بين المشرفين التربويين والمعلمين والمتعلمين.
- تقديم تغذية راجعة Feedback من المشرفين التربويين للمعلمين، ومن المعلمين للمتعلمين.
- المساعدة في تعليم المتعلمين بطرق جديدة.
- تساعد المشرفين التربويين والمعلمين والمتعلمين من الوصول للملفات المخزنة بدون تحميل تطبيقاتها على أجهزتهم ومن أي حاسب بواسطة الاتصال بالانترنت.
- تطوير دورات تدريبية للمعلمين حسب طلبهم خلال العام الدراسي، وإجراء التمارين والأنشطة التعليمية من خلال الويب.

ثالثاً: نواتج التعلم:

تزايد الاهتمام بنواتج التعلم (Learning Outcomes) مع بداية القرن الحادي والعشرين، وأصبح قياس تقدم التعليم يعتمد على المخرجات (Output- Focused) وعلى نواتج التعلم (Learning Outcomes) والتقييم، وارتبط استخدام نواتج التعلم بتبني التعلم القائم على المتعلم، والذي يعد جزء من الأسلوب القائم على المخرجات، حيث يتم وضع نواتج التعلم بشكل معايير قياسية مرجعية.

- **خريطة المنهج وعلاقتها بنواتج التعلم:**

ماهية خريطة المنهج(Curriculum map) :

يقصد بخريطة المنهج: "أداة بنائية تهدف إلى تخطيط، وتنظيم، وإدارة عناصر المنهج التعليمي في منظومة متكاملة، ومتسقة حيث يتأثر كل عنصر فيها بالعناصر

الأخـرى، ويتكامـل معهـا، بغـرض تحقيـق نـواتج الـتعلم المـستهدفة". (الهيئـة القوميـة لضمان جودة التعليم والاعتماد التربوي، ٢٠١٠م، ٩).

مكونات خريطة المنهج: تتكون خريطة المنهج من العناصر التاليـة: الهيئة القوميـة لضمان جودة التعليم والاعتماد التربوي (٢٠١٠م، ١٥)

- المعايير القياسية (معايير المادة الدراسية).
- نواتج التعلم .
- موضوعات المنهج.
- طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم.
- الأنشطة التعليمية التعلمية.
- أساليب التقويم.
- الأدلة والشواهد على تحقق نواتج التعلم.

معايير المادة الدراسية:

معايير المحتوى تمثل الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين، ويُعد الحد الأدنى هو أقل الكفايات الواجب توفرها لدى المتعلم أو المؤسسة التعليمية؛ لكي تلحق بالمستوى الأعلى، وتؤدي وظيفتها في المجتمع، وتحدد المعايير مخرجات التعليم والتعلم المرغوبة متمثلة في ما ينبغي أن يعرفه المتعلم، ويقوم به من أداءات "معايير خريج التعليم قبل الجامعي" لذلك يجب: ترجمة المحتوى لنواتج التعلم، والتوازن بين الجوانب النظرية، والتطبيقية، والتكنولوجية، وتحقيق وحدة المعرفة وتنوعها، وارتباط المحتوى بالبعدين الشخصي والمجتمعي من حياة المتعلم.

نواتج التعلم:

يقصد بها: عبارات تحدّد ما سوف يعرفه المتعلم أو ما سيكون قادراً على القيام به نتيجة لنشاط تعلمي، وعادة ما يتم التعبير عنها من خلال المعارف والمهارات والميول.

موضوعات المنهج:

محتـوى وحـدات المقـررات الدراسـية التـي يتحقـق مـن خلالهـا نـواتج الـتعلم المستهدفة، ويتم ذلك من خلال تحليل محتوى المنهج؛ لتحديد الوحدات الدراسية التي تحقق ناتج أو نواتج التعلم المقابلة لها في خريطة المنهج.

طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم:

تمثل عنصراً مهماً للمعلم في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة، ويمكن من خلالها تقديم المعرفة للمتعلمين وإكسابهم المهارات المناسبة، لذلك يجب على المعلم أن يختار طرق التدريس المناسبة لكل موضوع، وتراعي أن يكون المتعلم محور هذه الطرق والاستراتيجيات مثل استراتيجيات التعلم النشط.

أنشطة التعليم والتعلم:

تمثل الأنشطة التربوية بنوعيها الصفية وغير الصفية الأداة الأكثر فاعلية لإكساب المتعلمين العديد من المعارف والمهارات والسلوكيات والقيم، فمن خلال ممارسة المتعلم لها يكتسب كل ذلك بالإضافة إلى المفاهيم، ويتم عرض النشاط في خريطة المنهج بشيء من الإيجاز في الخريطة بما يوضح طبيعته وكيفية تنفيذه.

وتتمثل معايير أنشطة التعليم والتعلم في تحقيق أهداف المنهج، وإتاحة بيئة ملائمة لتحقيق التعلم الفعال، وتنوع وتلاءم لتحقيق أهداف المنهج، وتوظيف التكنولوجيا المتقدمة، وتنمية مهارات التفكير، واتساق الأنشطة مع نواتج التعلم الخاصة بالمنهج ومحتواه، وتنوع الأنشطة وتكاملها، وتوفر الأنشطة فرصاً للتقويم.

أساليب التقويم:

تساعد على التأكد من تحقق الأهداف وتحديد نقاط القوة والضعف في الأداء، ولكي يحقق التقويم هدفه يجب استخدام أسلوب التقويم المناسب لكل ناتج تعلم أو الموضوع أو فئات المتعلمين، كما يتحقق المعلم بواسطتها من نواتج التعلم التي تحققت، ومدى نجاح المؤسسة التعليمية في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة، ولذلك فإن معايير التقويم تتمثل في صدق وموضوعية التعبير عن الأداء الواقعي للمتعلم،

واستمرارية التقويم، وشمول التقويم كافة جوانب التعلم (المعرفية، والمهارية، والوجدانية)، وتنوع أساليب التقويم وأدواته، وتعدد جهات ومستويات التقويم، استثمار التقويم؛ لتنمية وتطوير المتعلم.

الأدلة والشواهد على تحقق نواتج التعلم:

يقصد بها المصادر والأدلة المتاحة التي يمكن الاستناد إليها للتأكد من مدى تحقيق نواتج التعلم، والتي يمكن أن تتمثل في دفتر التحضير، سجل الدرجات، أوراق الامتحانات، وبطاقات الملاحظة، كراسات المتعلمين، وكل ما يساعد على الاستدلال على تحقق نواتج التعلم المستهدفة.

نواتج التعلم (Learning Outcomes):

ماهية نواتج التعلم:

يُعرفها زيليكاس وكاتيليت (Ziliukas, & Katiliute ,٢٠٠٨, P.٧٣) بأنها: "عبارات تصف ما ينبغي أن يعرفه المتعلم، ويكون قادراً على أدائه، ويتوقع من المتعلم انجازه في نهاية دراسته لمقرر دراسي أو برنامج تعليمي محدد".

يعرفها اسجارى وبورزوي (Asgari & Borzooei,٢٠١٣, P.١٣٤) بأنها: "ما يتوقع أن يعرفه المتعلم، ويستطيع عمله أو أدائه بعد انخراطهم في عملية التعليم في مقرر أو برنامج معين، ويكون مرغوباً فيها".

تعرفها إقبال درندري (٢٠١٠م، ١٤):"كل ما يتوقع أن يكتسبه المتعلم من المعارف، والمهارات، والاتجاهات، والقيم وفق معايير قياسية محددة، إضافة إلى ما خططت المؤسسة والمعلم لإكسابه للمتعلمين، ويكون قادراً على أدائه في نهاية مقرر دراسي أو برنامج تعليمي محدد".

ويعرفها الباحث بأنها: المنتج النهائي المتوقع اكتسابه من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تسعى المؤسسة التعليمية إكسابها للمتعلمين من خلال مناهجها المقررة، وتعكس معايير عالمية في مستوى مناسب، يعبر عنها بنتائج تعليمية سلوكية.

نواتج التعلم غير المستهدفة (Unintended Learning Outcomes) :

يقصد بها إجرائياً: "ما يتعلمه المتعلم مما لم يخطط له في المقرر الدراسي أو البرنامج التعليمي، لكنه جاء مصادفة غير أنه جيد؛ لأنه ينمي موضوع أو أكثر في المقرر أو البرنامج التعليمي أبعد مما يتطلبه هذا المقرر أو البرنامج التعليمي، ويحقق مستوى أعلى من المتوقع منه".

مكونات نواتج التعلم المستهدفة:

تتكون نواتج التعلم من مجالين رئيسين هما: (قاسم، و حسن ،٢٠١٠م، ٥-٧٠)

أ- مجال البنية المعرفية للمواد الدراسية:تصف البنية المعرفية للمواد الدراسية قدرات ومهارات ومعارف وقيم واتجاهات خريج التعليم قبل الجامعي (نواتج تعلمه في المواد الدراسية المختلفة بنهاية مرحلة التعليم الأساسي "الصف الثالث الإعدادي أو الصف التاسع من المرحلة"، ونهاية مرحلة التعليم الثانوي العام والفني " أو "نهاية الصف الثاني عشر" في مواد اللغة العربية، واللغات الأجنبية، والعلوم، والرياضيات، والدراسات الاجتماعية، والمواد الدراسية الأساسية الأخرى في المرحلة الثانوية.

ب- المجالات العامة: يتضمن المجالات العامة لمعايير الخريج في مرحلة التعليم قبل الجامعي، وذلك على النحو التالي:

- مهارات التفكير: تشمل مجموعة من المهارات العقلية، والتي تمكن الفرد من التعامل مع المعلومات وتشغيلها، وإنتاج المعرفة، والنقد البناء، وتقديم الحلول الابتكارية للمشكلات غير النمطية.

- المهارات الحياتية وإدارة الحياة: تمثل السلوكيات والمهارات الشخصية والاجتماعية والأداءات اللازمة للخريجين؛ للتعامل بثقة واقتدار مع أنفسهم، مع الآخرين، ومع المجتمع، أما إدارة حياته تتمثل في قدرته على إدارة التيسيرات المتاحة في حياته، وقدرته على التخطيط لمستقبلة، وتوظيف الطرق لإنجاز العمل المكلف به.

- التهيئة لسوق العمل: يقصد بها ما لدى خريج التعليم قبل الجامعي من معارف ومهارات وقيم واتجاهات ايجابية نحو العمل عامة، والعمل اليدوي خاصة، والاستعداد

للتوظيف الذاتي وفق أساليب علمية تساعده في هذا الاختيار كالقدرة على تحديد احتياجات البيئة والخدمات والمنتجات.

- تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: تهدف لتزويد خريج التعليم قبل الجامعي بالمعارف النظرية والمهارات العملية التي تمكنه من التعامل مع أدوات ومصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، واستخدامها في التعلم وبناء المعرفة، والبحث عن المعلومات وإنتاجها وإدارتها.

- المواطنة والهوية الثقافية والعولمة: يمثل السلوكيات والممارسات والمهارات التي يكتسبها خريج التعليم قبل الجامعي والتي تجعله مواطناً صالحاً، ويعتز بوطنه وهويته الثقافية، ويفهم النظم السياسية والقانونية والنمط العالمي الجديد.

- التعلم مدى الحياة: يتضمن مجموعة الجوانب التي تحدد المعارف والمهارات والسلوكيات والوجدانيات التي تجعل خريج التعليم قبل الجامعي متعلماً يعرف كيف يتعلم، وكيف يكون، وكيف يعمل في عالم متغير، وكيف يتعايش مع الآخرين.

- القيم الروحية والأخلاقية:تمثل مجموعة المعايير التي تحكم علاقة الفرد بخالقه، وتكون لديه الوعي بحقيقة الكون والحياة والإنسان، وتحقق لديه التدين الصحيح، وتنمي لديه الضمير، والمسئولة الأخلاقية تجاه خالقه وتجاه نفسه وتجاه مجتمعه وبيئته والآخرين، وتوجه سلوكه وفق ثقافة مجتمعه وقيمه وعاداته وتقاليده.

- التنور العلمي والرياضياتى: يتضمن إدراك ووضوح فكري وحسي بالقضايا المتعلقة بجوانب العلم والرياضيات، والوعي بأساسياتها وإمكانات استخداماتها وتوقعاتها المستقبلية، ومواقع الاستفادة منها.

- الفنون الإبداعية: تضم الفنون البصرية والموسيقية والمسرح، والفنون الحركية والتصميم الجرافيكي الرقمي، وتشترك هذه المواد في أنها تمثل أنشطة إبداعية تعتمد على التوصل الفعال لتحقيق الأهداف التربوية المعاصرة، والاندماج مع المواد الدراسية الأخرى.

- التنور البيئي والصحي والرياضي: مدى وعي خريج التعليم قبل الجامعي بالقضايا البيئية المؤثرة في الفرد والمجتمع، ومهاراته في التعامل معها بكفاءة، ودوره في تطوير جودة البيئة وتنمية مواردها، ومدى وعيه بالمعارف والمهارات المتعلقة بالمحافظة على الصحة والأداء الرياضي، وقدرته على أداء الممارسات الصحية، والرياضية التي تؤدي إلى استمتاعه بالحياة.

مستويات نواتج التعلم:

تشمل مستويات نواتج التعلم المستهدفة المستويات التالية: (كينيدي، ١٤٣٤هـ، ٧٠-٨٠)

١- مستوى المؤسسة: يركز على خصائص الخريج المثالي للمؤسسة التعليمية في التعليم قبل الجامعي.

٢- مستوى المرحلة: يركز على نواتج التعلم المستهدفة بنهاية كل حلقة أو مرحلة تعليمية.

٣- مستوى البرنامج أو المقرر: يتناول نواتج التعلم المتوقعة للمتعلمين الذين يدرسون مادة دراسية أو منهج دراسي.

خصائص نواتج التعلم الجيدة:

نواتج التعلم الجيدة تعكس سلوكيات المتعلم ومهاراته بعد دراسة المنهج المدرسي، وتتمثل خصائص الناتج الجيد في- Rubin .&, Matthews. ٢٠١٣, P. ٦٧ (٨٠.):

١- أن يكون ناتج التعلم محدد أي يصف بشكل سليم ما الذي يمكن للمتعلم للقيام به.

٢- أن يكون ناتج التعلم قابلة للقياس أي تصف ما الذي يمكن ملاحظته داخل الفصول الدراسية أو المعامل (الفعل الذي يستخدم يكون قابلاً للقياس والملاحظة).

٣- أن يكون محدد بوقت أي يتحقق الناتج بانتهاء تدريس الموضوع أو المنهج ، وبهذا يعكس الحد الأقصى لزمن اكتساب الناتج.

أهمية نواتج التعلم:

نواتج التعلم تمثل أهمية كبيرة لكافة الأطراف المشاركة في المنظومة التعليمية (المعلم، والمتعلم، والمؤسسة التعليمية، والمجتمع): (قاسم، وحسن، ٢٠١٠م، ٥–٧٠)

١– أهمية نواتج التعلم للمعلم:

إن صياغة نواتج التعلم بصورة محددة ودقيقة تعين المعلم على إنجاز مهام عديدة منها:

- وسيلة فعالة لمراجعة محتوى المقررات الدراسية.
- تنظيم أعماله بما ييسر اكتساب طلابه لنواتج التعلم المقصودة بعيداً عن العشوائية.
- تساعده في التركيز على الأولويات المهمة بما يتناسب واحتياجات المتعلمين.
- استخدام استراتيجيات التعليم والتعلم التي تمكن المتعلم من اكتساب نواتج التعلم.
- تحديد الأنشطة التعليمية التي تحقق الأهداف المنشودة، ووسيلة فعالة لتحديد وسائل التقويم المناسبة؛ للتحقق من اكتساب المتعلم لنواتج التعلم المستهدفة.
- التنمية المهنية المستدامة في ضوء نتائج تقويم نواتج التعلم لدى المتعلمين.

٢– أهمية نواتج التعلم للمتعلم:

- تحقيق تعلم أفضل، والارتقاء بمستوى خريج التعليم قبل الجامعي.
- التعاون النشط بين المعلم والمتعلم ؛لتحقيق نواتج التعلم، يعطي للمتعلمين فرصة لتحمل مسؤولية أكبر في عملية تعلمهم الذاتي.
- اكتساب المتعلم مهارات التفكير العليا.
- تسهل عملية الانتقال من التعليم إلى التعلم أي ما يتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على فعله.

- يُعرف المتعلم بوضوح ما يتوقع أن يتعلموه من المقرر أو البرنامج التعليمي، وكيف سيتم تقييم عملية تعلمهم.

٣- أهمية نواتج التعلم للمؤسسة التعليمية:

- ضمان الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية.
- توحيد جهود جميع العاملين بالمؤسسة نحو تحقيق أهداف محددة.
- التأكد من تحقيق رؤية ورسالة المؤسسة التعليمية في ضوء نواتج التعلم.
- تكافؤ الفرص بين المتعلمين في المؤسسات المتناظرة.
- تحديد نقاط القوة وتدعيمها وتحديد نقاط الضعف وعلاجها.

٤- أهمية نواتج التعلم للمجتمع:

- ثقة المجتمع في المؤسسة التعليمية بأن أبنائه يتلقون تعليمياً جيداً.
- توفير فرص عمل لأبناء المجتمع لتوافر الحد الأدنى من المهارات المطلوبة في التعليم قبل الجامعي (التعليم الفني).
- نماء قيم المواطنة والانتماء والولاء لدى أبناء المجتمع.

فوائد نواتج التعلم:

يُعدد ماهر (Maher, ٢٠٠٤, p ٥٤-٤٦) فوائد نواتج التعلم فيما يلي:

١- تُعد جوهر عملية الجودة التعليمية.

٢- تساعد المتعلم على تحديد دوره ودرجة استفادته من المقرر أو المنهج الدراسي.

٣- تساعد في عملية التقويم.

٤- تساعد في عملية اختيار استراتيجيات التعليم والتعلم، والوسائل التعليمية، مصادر التعلم.

صياغة نواتج التعلم:

هناك شروط لصياغة نواتج التعلم تتمثل في: (Prøitz,. ٢٠١٣, p ٣٣-٤٥)

- صياغتها بصورة واضحة ومفهومه للجميع (المتعلم، والموجه، والمؤسسة التعليمية).
- التركيز على المتعلم، وليس على المعلم.
- وصف ناتج التعلم بدلاً من عملية التعلم.
- تحديد مستوى (المعرفة أو المهارة أو الجانب الوجداني) المطلوب قياسه، والتمييز الدقيق بين كل جانب من الجوانب الثلاثة.
- معيار تحقيق ناتج التعلم لا يقل عن مستوى ٧٥% لدى المتعلم.
- أن يتضمن الناتج التعليمي السلوك المطلوب أدائه من جانب المتعلم متمثل في الفعل القابل للقياس والملاحظة (يفسر، يقارن، يعدد، يؤلف.....الخ، ومعايير قبول أداء السلوك مثل بدقة ٨٠%، بدقة تامة بدون أخطاء، في حدود (ثلاثة اسطر)، ويصاغ الناتج التعليمي كالتالي: الفعل السلوكي + المتعلم+ جزء من المادة التعليمية+ مستوى الأداء أو التحقق المطلوب (المحك أو معيار أداء السلوك).

مجالات نواتج التعلم و تصنيفاتها:

في إطار ضمان الجودة التعليمية يتطلب أن يكون المتعلم ملماً بأكثر من مجرد تذكر المعلومات، فمن المتوقع أن يكون لدى المتعلم القدرة على التعلم المستمر، ويتم ذلك من خلال تطوير استراتيجيات التعليم والتعلم، وأساليب تقويم المتعلمين لمعرفة مدى قدرتهم على تطبيق ما تعلموه في المواقف العملية بشكل مستمر.

وقد ظهرت عدة تصنيفات لتقسيم نواتج التعلم، منها ما هو متصل بطبيعة مجالات نواتج التعلم، ومنها ما يتصل بالعمليات أو الوظائف، ومن أشهر هذه التصنيفات تصنيف بلوم (Bloom,١٩٥٩) الذي يُعد أكثر ملائمة للتعليم قبل الجامعي وأفضلها حتى الآن ويحظى بقبول كبير لدى خبراء التعليم والجودة حيث تم تقسيم نواتج التعلم إلى

معرفية، ومهارية، ووجدانية، وبناء على ذلك تصنف نواتج التعلم المستهدفة (Intended Learning Outcomes) إلى: (كينيدي، ١٤٣٤هـ، ٧٠-٨٠)

أولاً: نواتج التعلم المعرفية (العقلية)(Cognitive Domain): يُعد تصنيف بلوم (Bloom,١٩٥٩) أحد المراجع الأساسية في عملية صياغة عبارات نواتج التعلم في المجال المعرفي والتي تتضمن المعارف، والعمليات العقلية أو الذهنية التي يقوم بها المتعلمين في ستة مستويات معرفية مختلفة والتي تتمثل في التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، وتظهر في صورة سلوكية أو إجرائية تعبر عن التغيرات التي تطرأ على سلوك المتعلم؛ نتيجة مروره بخبرة تعليمية، ومن ثم يفيد المعلم، وخبراء المناهج، ومصممي الاختبارات في تحديد الخطوط الرئيسة لعملهم.

ثانياً: نواتج التعلم الوجدانية (العاطفي)(Psychomotor Domain) : يُعد تصنيف كراثول (Krathwohl,١٩٦٤) أحد المراجع الأساسية في عملية صياغة نواتج التعلم في المجال الوجداني، والتي تتضمن الاتجاهات والاهتمامات والميول والقيم وأوجه التقدير التي يحملها المتعلم معه نتيجة لما تلقاه من تعليم، وهذا المجال يشتمل على خمسة مستويات مرتبة ترتيباً هرمياً هى: الاستقبال أو التقبل، الاستجابة، التقييم، التنظيم، وتشكيل الذات.

ثالثاً: نواتج التعلم المهارية (النفسحركية)(Affective Domain) :

يهتم هذا المجال بالمهارات الحركية، وأفضل ترابط ممكن بين حركات العضلات أو أجزاء الجسم المختلفة، مثل حركة اليدين أو القدمين أو الجسم كله، ويلقى هذا المجال اهتماماً وتركيزاً فى مجالات التربية الرياضية وعلوم الصحة، والتربية الصناعية والموسيقى والاقتصاد المنزلي.

يُعد تصنيف اليزابيث سمبسون (Elizabeth Simpson) أحد المراجع الأساسية في عملية صياغة عبارات نواتج التعلم في المجال المهارى على الرغم من وجود تصنيفات أخرى مثل هارو (harrow)، جرونلند (Gronlund)، وكبلر(Kibler)، وتضمن تصنيف سمبسون سبعة مستويات في ترتيب هرمي يبدأ من المستويات السهلة ويتدرج

في صعوبته للوصول إلى المستويات المعقدة، كالتالي: (الإدراك، الميل أو الاستعداد، الاستجابة الموجهة، الآلية أو التعود، الاستجابة الظاهرية المعقدة، التكيف أو التعديل، الابداع).

تقويم نواتج التعلم:

تستخدم المستويات القياسية لتقدير الأداء (روبريكس Rubrics) في تقييم نواتج التعلم، وتمثل ملخص واضح لمحكات وصفية لتقييم أعمال المتعلمين (أداء أو منتج)، وإعطاء تقديرات لهم، وتعتمد على تحديد مستويات أداء معينة مثل (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، ضعيف) مع موصّفات (Descriptors) للأداء داخل كل مستوى، كما يستخدم مفهوم إعطاء التقديرات (Grading) للإشارة لعملية تصحيح التقييم بهدف إعطاء تقدير للمتعلم في المقرر، أما مفهوم إعطاء الدرجات (Scoring) فهو عملية إعطاء درجات للتقييم للحصول على بيانات عن مستوى تحقيق المقرر لنواتج التعلم.

* * *

إجراءات البحث:

اتبع الباحث الإجراءات التالية :

أولاً: منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لأنه الملائم لهذا البحث حيث يقوم بوصف ما هو كائن، وجمع البيانات عنه وتفسيره، ويحدد الظروف والعلاقات التي توجد فى الواقع، والممارسات السائدة أو الشائعة بين أفراد العينة.

ثانياً : عينة البحث: تتكون عينة الدراسة من (٩٠) مشرفاً تربوياً من مشرفي اللغة العربية في مدينتي الرياض وجدة التعليميتان، بواقع (٤٥) مشرفاً لكل مدينة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٥هـ. علماً أنه تم توزيع (١٥٠) استبانة، وقد عاد منها (١١٣) استبانة، وتم استبعاد (٢٣) استبانة لعدم اكتمالها، وتم الاعتماد على (٩٠) استبانة مقسمة بالتساوي بين المدينتين. وتتصف العينة بعدد من الخصائص في ضوء متغيرات الدراسة، وفيما يلي وصف لعينة البحث من خلال الاستبانات المكتملة:

١- وصف عينة البحث من حيث سنوات الخبرة:

جدول رقم (١)

توزيع مجتمع البحث تبعاً لمتغير الخبرة

سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
من ١-أقل من ٥ سنوات	١٠	١١,٢%
من ٥-أقل من١٠ سنوات	٣٨	٤٢,٢%
من ١٠-أقل من ١٦ سنة	٢٢	٢٤,٤%
أكثر من ١٦ سنه	٢٠	٢٢,٢%
المجموع	٩٠	١٠٠%

يتضح من جدول (١) أن أفراد مجتمع البحث ذوو الخبرة من (١- ٥ سنوات) عددهم (١٠) بنسبة (١١,٢%)، أما ذوو الخبرة من (٦-١٠) سنوات عددهم (٣٨) بنسبة (٤٢,٢%)، وذوو الخبرة من (١١-١٦) فكان عددهم (٢٢) بنسبة (٢٤,٤%)، وذوو الخبرة من (أكثر من ١٦) فكان عددهم (٢٠) بنسبة (٢٢,٢%).

٢- وصف عينة البحث من حيث المؤهل الدراسي:

جدول رقم (٢)

توزيع مجتمع البحث تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي

المؤهل الدراسي	التكرارات	النسبة المئوية
بكالوريوس	٦٥	٧٢،٢%
ماجستير	١٥	١٦،٧%
دكتوراه	١٠	١١،١%
المجموع	٩٠	١٠٠%

يتضح من جدول (٢) فيما يتعلق بتوزيع مجتمع البحث تبعاً لمتغير المؤهل أن الحاصلين على مؤهل البكالوريوس عددهم (٥٥) بنسبة (٧٢،٢%)، أما الحاصلين على درجة الماجستير عددهم (١٥) بنسبة (١٦،٧%)، أما الحاصلين على درجة الدكتوراه عددهم (١٠) بنسبة (١١،١ %).

٢-وصف مجتمع البحث من حيث درجة الإلمام بالحاسب الآلي:

جدول رقم (٣)

توزيع مجتمع البحث تبعاً لمتغير درجة الإلمام بالحاسب الآلي

درجة الإلمام بالحاسب الآلي	التكرارات	النسبة المئوية
ضعيفة	٥	٥،٧%
متوسطه	٦٠	٦٦،٦%
عالية	٢٥	٢٧،٧%
المجموع	٩٠	١٠٠%

يتضح من جدول (٣) فيما يتعلق بتوزيع مجتمع البحث تبعاُ لمتغير درجة الإلمام بالحاسب أن هناك مشرفين تربويين لديهم ضعف في درجة الإلمام بالحاسب الآلي، وعددهم (٥)، ويمثلون ما نسبته (٥،٧%)، والذين لديهم درجة متوسطة في الإلمام بالحاسب الآلي وعددهم (٦٠) ويمثلون ما نسبته (٦٦،٦%)، بينما الذين لديهم درجة عالية في الإلمام بالحاسب الآلي وعددهم (٢٥) ويمثلون ما نسبته (٢٧،٧%).

ثالثاً:أداة البحث (الاستبانة):

إن الأداة المناسبة لمثل هذا البحث تتمثل في الاستبانة نظراً للتباعد الجغرافي بين المشرفين التربويين، ولصعوبة حصر المشرفين التربويين في موقع محدد، وتكونت

الاستبانة من مجموعة عبارات تغطى أسئلة البحث، وقد تم بناء الاستبانة وفقاً للخطوات والقواعد التالية:

أ- تحديد أهداف الاستبانة:تم تحديد أهداف الاستبانة بناءً على البيانات التي يحتاجها الباحث لمعرفة واقع توظيف مشرفي اللغة العربية للحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بنواتج التعلم المستهدفة من تعلم مادتهم، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما مدى توظيف الحوسبة السحابية في الإشراف التربوي؟.

٢- ما معوقات توظيف الحوسبة السحابية لمشرفي اللغة العربية في توعية المعلمين بنواتج تعلم مواد اللغة العربية؟.

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٥) بين متوسطات استجابات المشرفين التربويين لمناهج اللغة العربية حول محاور الاستبانة تعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي- سنوات الخبرة- درجة الإلمام بالحاسب الآلي)؟.

ب- تحديد مصادر الاستبانة: اعتمد الباحث في بناء الاستبانة على المراجع العلمية الخاصة بالإشراف التربوي، بالإضافة إلى الإطلاع على المجلات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة الدراسة الحالية، والاستفادة من الإطار النظري للبحث الحالى، ومقابلة مجموعة من الخبراء من ذوي الاختصاص للاستفادة من خبراتهم.

ج- بناء الاستبانة: تم بناء الاستبانة في صورتها الأولية وعرضها على مجموعة من المشرفين التربويين للغة العربية، ومجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة و الاختصاص في المناهج وطرق التدريس لتحكيمها، وبعد إبداء آرائهم تم تعديل بعض فقرات الاستبانة، وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية (ملحق رقم ١) وتكونت من جزئيين أساسيين هما:

- الجزء الأول: معلومات عامة عن عينة البحث من حيث سنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي، ودرجة الإلمام بالحاسب الآلي.

– الجزء الثاني: ويشمل مجموعة من العبارات (٣٠) عبارة وزعت على محورين الأول: توظيف الحوسبة السحابية في توعية المعلمين بنواتج تعلم مواد اللغة العربية، وتندرج تحت هذا المحور (١٥) عبارة، والمحور الثاني: معوقات توظيف الحوسبة السحابية في توعية المعلمين بنواتج تعلم مواد اللغة العربية، ويندرج تحت هذا المحور (١٥) عبارة ، واستخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي، وتم إعطاء كبيرة جدا (٥)، وكبيرة (٤)، ومتوسطة (٣)، وضعيفة (٢)، وضعيفة جداً (١).

د– صدق الاستبانة: بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة، تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين (الصدق الظاهري) لأخذ آرائهم وتعديلاتهم عليها من حيث ارتباط كل فقرة من فقراتها بالمحور الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل فقرة وسلامة صياغتها اللغوية.

هـ– ثبات الاستبانة: للتأكد من ثبات الاستبانة في البحث الحالي قام الباحث بتوزيع بعض الاستبانات على عينة استطلاعية (٣٠) مشرفاً تربوياً لمادة اللغة العربية بمدينة الرياض حيث كانت نسب الثبات كالتالي:

جدول (٤) ثبات الاستبانة

المحور	عدد بنوده	الثبات
الأول	١٥	٠,٨٦
الثاني	١٥	٠,٨٣
المجموع	٣٠	٠,٨٤

و– الأساليب الإحصائية للبحث:

استخدم الباحث في هذا البحث الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية في وصف مجتمع البحث.
- المتوسط الحسابي لكل عبارة والمتوسط الحسابي لكل محور.
- حساب الانحرافات المعيارية لجميع فقرات الاستبانة، وذلك للتعرف على مدى التشتت في إجابات أفراد مجتمع البحث.
- طريقة حساب المدى = (عدد العناصر–١) ÷ عدد العناصر = (٥–١) ÷ ٥= ٠,٨٠

ووفقاً للمقياس المتدرج الخماسي تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة الاستجابة:

- قيمة المتوسط الحسابي من (١) إلى أقل (١,٨) درجة تكون الاستجابة (ضعيفة جدا)
- قيمة المتوسط الحسابي من (١,٨) إلى أقل (٢,٦) درجة تكون الاستجابة (ضعيفة)
- قيمة المتوسط الحسابي من (٢,٦) إلى أقل (٣,٤) درجة تكون الاستجابة (متوسطة)
- قيمة المتوسط الحسابي من (٣,٤) إلى أقل (٤,٢) درجة تكون الاستجابة (كبيرة)
- قيمة المتوسط الحسابي من (٤,٢) إلى (٥) درجة تكون الاستجابة (كبيرة جدا)

نتائج الدراسة:

يشمل هذا الجزء من البحث عرض النتائج التى أسفرت عنها إجابات أفراد البحث على عبارات الاستبانة ومناقشتها، وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة، على النحو التالي:

١- السؤال الأول: ما مدى توظيف الحوسبة السحابية في الإشراف التربوي؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة ودرجة الانحراف المعيارى، ودرجة التوظيف

جدول (٥) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية توظيف المشرفين التربويين لمواد اللغة العربية للحوسبة السحابية في توعية المعلمين بنواتج تعلم اللغة العربية

ترتيب العبارة	العبـــــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف	ترتيب العبارة
١	استخدم الحوسبة السحابية لتدريب المعلم على كيفية تصميم خريطة المنهج لمادة اللغة العربية.	١,٧٧	٠,٧٥	ضعيفة جداً	١٥
٢	استخدم الحوسبة السحابية لتدريب المعلم على كيفية صياغة نواتج التعلم المستهدفة لمادة اللغة العربية.	١,٩٥	٠,٧٩	ضعيفة	١٣

ترتيب العبارة	العبـــــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف	ترتيب العبارة
٣	استخدم الحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بأهم معايير مجال الاستماع(آداب الاستماع، تعرف الأصوات والكلمات والجمل في النص المسموع، فهم النص المسموع، تذوق المسموع ونقده).	١,٨٦	٠,٨٧	ضعيفة	١٤
٤	استخدم الحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بأهم معايير مجال التحدث (آداب الحديث، نطق الأصوات والكلمات والجمل، اختيار محتوى الحديث وتنظيمه، تنويع أنماط التواصل الشفوي).	٣,١٣	٠,٨٦	متوسطة	٨
٥	استخدم الحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بأهم معايير مجال القراءة(تعرف الرموز اللغوية المكتوبة وقراءتها، فهم المقروء واستيعابه، تذوق المقروء ونقده).	٤,١٩	٠,٩٨	كبيرة	٤
٦	استخدم الحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بأهم معايير مجال الأدب والبلاغة (معرفة خصائص الأساليب الأدبية، فهم النص الأدبي، تحليل النص الأدبي وتذوقه)	٢,٦٢	٠,٨٢	متوسطة	١٢
٧	استخدم الحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بأهم معايير مجال التراكيب اللغوية والقواعد (تعرف الجملة العربية، تعرف التراكيب الجزئية، تعرف الأساليب اللغوية، تعرف تغيرات بنية الكلمة).	٢,٧١	٠,٩٦	متوسطة	١١
٨	استخدم الحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بأهم معايير مجال الكتابة (كتابة الحروف والكلمات والجمل، إتباع قواعد الإملاء، تكوين كلمات وجمل، إنتاج الأفكار وتنظيم كتابتها).	٤,٢٦	٠,٩٠	كبيرة جداً	١
٩	استخدم الحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بأهم معايير مجال الثقافة العربية والعالمية .	٢,٩١	٠,٧٢	متوسطة	١٠

ترتيب العبارة	العبـــــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف	ترتيب العبارة
١٠	استخدم الحوسبة بأهم معايير مجال تقنيات الاتصالات والمعلومات في خدمة اللغة العربية.	٣,١١	٠,٨٨	كبيرة	٩
١١	استخدم الحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بأهم معايير مجال مهارات التفكير العليا في اللغة العربية.	٤,٢٠	٠,٨٩	كبيرة جداً	٣
١٢	توظيف الحوسبة العامة في توعية معلمي اللغة العربية بنواتج التعلم المستهدفة.	٤,١٧	٠,٧٧	كبيرة	٥
١٣	توظيف الحوسبة الخاصة في توعية معلمي كل مرحلة (ابتدائي– متوسط – ثانوي) بنواتج التعلم كل على حده.	٣,٤١	٠,٩٠	كبيرة	٧
١٤	توظيف ملفات (word- Excel- PowerPoint) بالحوسبة السحابية في توعية المعلمين بنواتج التعلم المستهدفة.	٤,١٠	٠,٩٣	كبيرة	٦
١٥	تنشر نشرات وقرارات لها علاقة بنواتج تعلم اللغة العربية على الحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بها.	٤,٢٣	٠,٨٦	كبيرة جداً	٢

من الجدول السابق يتضح أن درجة توظيف الحوسبة السحابية كانت كما يلي:

- أن العبارات رقم (٨، ١٥، ١١) كانت درجة الاستجابة عليها كبيرة جداً، وبمتوسطات حسابية بالترتيب كالتالي (٤,٢٦، ٤,٢٣، ٤,٢٠).
- أن العبارات رقم (١٢، ٥، ١٤، ١٣) كانت درجة الاستجابة عليها كبيرة، وبمتوسطات حسابية بالترتيب كالتالي (٤,١٧، ٤,١٩، ٤,١٠، ٣,٤١).
- أن العبارات رقم (٤، ١٠، ٩، ٧، ٦) كانت درجة الاستجابة عليها متوسطة، وبمتوسطات حسابية بالترتيب كالتالي (٣,١٣، ٣,١١، ٢,٩١، ٢,٧١، ٢,٦٢).
- أن العبارتين رقم (٣،٢) كانت درجة الاستجابة عليها ضعيفة ، وبمتوسطات حسابية بالترتيب كالتالي (١,٩٥، ١,٨٦).

- أن العبارة رقم (١) كانت درجة الاستجابة عليها ضعيفة جداً ، وبمتوسط حسابي (١,٧٧).

مما سبق تشير نتائج الدراسة إلى أهمية تقنيات الجيل الثالث للويب ولاسيما الحوسبة السحابية للمشرفين التربويين، لتوافر خدمة الحوسبة السحابية في أي وقت وأي مكان، وتوفيرها بيئة مناسبة وآمنه والتخزين المركزي للمعلومات والتطبيقات، مما يجعلها تشكل نظاماً جيداً لإدارة التعلم من خلال إنشاء المستندات الخاصة بنواتج تعلم مواد اللغة العربية. كما تشير النتائج إلى حاجه المشرفين التربويين (٧٠%) للتدريب على كيفية تحقيق نواتج تعلم مواد اللغة العربية وحاجة معلميهم لنفس التدريب. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة عبدالرحمن (٢٠٠٨م)، ودراسة الهجران (٢٠٠٥م) حول أهمية استخدام تقنيات الجيل الثالث (الحوسبة السحابية) في الاشراف التربوي.

٢– السؤال الثاني: ما معوقات توظيف الحوسبة السحابية لمشرفي اللغة العربية في توعية المعلمين بنواتج تعلم اللغة العربية؟.

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة ودرجة الانحراف المعياري، ودرجة المعوقات

جدول (٦) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات توظيف المشرفين التربويين لمادة اللغة العربية للحوسبة السحابية في توعية المعلمين بنواتج التعلم

ترتيب العبارة	العبـــــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق	ترتيب العبارة
١	قصور في التعامل مع تقنيات الجيل الثالث للويب (web ٣,٠) ومنها الحوسبة السحابية في الإشراف التربوي.	٤,٢٤	١,١٦	كبيرة جداً	٥
٢	صعوبة الوصول إلى المعلومات عند وجود عطل في الموقع أو شبكة الاتصال.	٣,٢٠	٠,٩٧	متوسطة	٩
٣	عدم قناعة المشرفين التربويين للغة العربية استخدام الحوسبة السحابية في توعية المعلمين بنواتج التعلم لمادتهم.	٣,٩٢	٠,٩٠	كبيرة	٦

ترتيب العبارة	العبـــــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق	ترتيب العبارة
٤	التبعية (فقدان السيطرة):حيث تفرض الحوسبة السحابية الاعتماد التام على مزودي الخدمة في كل شيء يخصهم كون السحابة بيئة مغلقة برمجياً.	٣,٩٠	٠,٨٠	كبيرة	٧
٥	قصور بشأن الأمن والخصوصية، كون الملفات والمعلومات مخزنة لدى جهة أخرى، فليس هناك ضمان كامل بعدم هجوم لصوص اقتحام الملفات أو (الهاكرز)	٤,٢٨	٠,٨٨	كبيرة جدا	٣
٦	استخدام الحوسبة السحابية يتطلب وجود اتصال دائم وسريع بالإنترنت، ومشكلة توافر الانترنت احدى المشكلات الرئيسة في الدول النامية	١,٣٠	٠,٨٩	ضعيفة جدا	١٥
٧	قلة المرونة حيث لا تزال خدمة الحوسبة السحابية غير قادرة على توفير كل حاجات المستخدم، فقد يحدث فقدان للبيانات عند تحديث الأنظمة والبرمجيات للسحابة	٣,٢٢	٠,٩٦	متوسطة	٨
٨	حماية حقوق الملكية الفكرية احدى المشكلات التي تثير مخاوف مستخدمي خدمة الحوسبة السحابية، فلا يوجد ضمانات بعدم انتهاك حقوق الملكية الفكرية للمستخدمين.	٤,٣٥	٠,٩٢	كبيرة جدا	١
٩	عدم معرفتي بالتطبيقات السحابية مثل (Google Docs)	٢,٢٠	٠,٨٩	ضعيفة	١٣
١٠	عدم معرفتي بخدمات التخزين السحابى (Dropbox, Box, Sky Drive, Google Drive).	٢,٣٢	٠,٩٥	ضعيفة	١١
١١	قصور في معرفتي الفرق بين السحب العامة والخاصة والهجين.	٤,٢٦	١,٠٥	كبيرة جدا	٤
١٢	عدم معرفتي بالمواقع التي تقدم خدمة الحوسبة السحابية (Amazon)، (Vmware)، (Rackspace)، (GoGrid) (Salesforce).	٤,٣٠	٠,٨٤	كبيرة جداً	٢

ترتيب العبارة	العبـــــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق	ترتيب العبارة
١٣	عدم معرفتي بخدمات البريد الالكتروني التي تقدم خدمة الحوسبة السحابية (Gmail, Yahoo, Hotmail).	١,٧٧	٠,٨٣	ضعيفة جدا	١٤
١٤	عدم معرفتي بخدمات الموسيقي السحابية (Google Music, Amazon cloud Player, I tunes Cloud).	٢,٨٢	٠,٩٠	متوسطة	١٠
١٥	عدم معرفتي بأنظمة التشغيل السحابية (Google Chrome Os, Jolicloud) .	٢,٢٩	٠,٨٨	ضعيفة	١٢

من الجدول السابق يتضح أن درجة معوقات توظيف الحوسبة السحابية كانت كما يلي:

- أن العبارات رقم (٨، ١٢، ٥، ١١، ١) كانت درجة الاستجابة عليها كبيرة جداً (أي أن المعوقات في توظيف الحوسبة السحابية كبيرة جداً)، وبمتوسطات حسابية بالترتيب كالتالي (٤,٣٥، ٤,٣٠، ٤,٢٨، ٤,٢٦، ٤,٢٤)

- أن العبارات رقم (٣،٤) كانت درجة الاستجابة عليها كبيرة (أي أن المعوقات في توظيف الحوسبة السحابية كبيرة)، وبمتوسطات حسابية بالترتيب كالتالي (٣,٩٢، ٣,٩٠)

- أن العبارات رقم (٧، ٢، ١٤) كانت درجة الاستجابة عليها متوسطة(أي أن المعوقات في توظيف الحوسبة السحابية متوسطة)، وبمتوسطات حسابية بالترتيب كالتالي (٣,٢٢، ٣,٢٠، ٢,٨٢).

- أن العبارات رقم (١٠، ١٥، ٩) كانت درجة الاستجابة عليها ضعيفة (أي أن المعوقات في توظيف الحوسبة السحابية ضعيفة)، وبمتوسطات حسابية بالترتيب كالتالي (٢,٣٢، ٢,٢٩، ٢,٢٠).

- أن العبارات رقم (٦،١٣) كانت درجة الاستجابة عليها ضعيفة جدا (أي أن المعوقات في توظيف الحوسبة السحابية ضعيفة جداً)، وبمتوسطات حسابية بالترتيب كالتالي (٣،٢٢، ١،٧٧، ١،٣٠).

مما سبق تشير النتائج المتعلقة بالمعوقات لحاجه المشرفين التربويين (٧٤%) للتدريب على الحوسبة السحابية لتعريفهم بتطبيقات الحوسبة السحابية، وخدمات التخزين السحابي، والبريد الالكتروني الذي يقدم خدمة الحوسبة السحابية، وأوفيس وأنظمة تشغيل الحوسبة السحابية، وهذا ما أكدته دراسة (Armbrust et al. ٢٠١٠).

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠،٥) بين متوسطات استجابات المشرفين التربويين لمادة اللغة العربية حول محاور الاستبيان تعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي- سنوات الخبرة- درجة الإلمام بالحاسب الآلي)؟.

للإجابة على هذا السؤال جرى اتباع التالي:

أولاً:المؤهل الدراسي:

جدول (٦ -أ) يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة

في استجابات عينة البحث تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي

م	متغير المؤهل الدراسي	بكالوريوس		دراسات عليا (ماجستير- دكتوراه)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	عدد مجتمع البحث	٦٥		٢٥			
	محاور البحث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	توظيف المشرفين التربويين اللغة العربية للحوسبة السحابية	٣،٧٩	٠،٨٧	٢،٩٣	٠،٦٢	٢،٨٨	٠،٠٦
٢	توظيف المشرفين التربويين اللغة العربية للحوسبة السحابية	٣،١٧	٠،٧١	٢،١٠	٠،٦٣	٠،٥٩	٠،٥٧

من الجدول (٦ -أ) يتضح التالي:

- المحور الأول: واقع توظيف المشرفين التربويين لمادة اللغة العربية للحوسبة السحابية: نجد أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المشرفين التربويين كالتالي

(٢،٩٣ ،٣،٧٩) بانحرافات معيارية (٠،٦٢ ،٠،٨٧) على التوالي، وكانت قيمة (ت) هي(٢،٨٨) ومستوى الدلالة (٠،٠٦) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠٥) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث حول واقع توظيف المشرفين التربويين لمادة اللغة العربية للحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بنواتج التعلم المستهدفة من مادتهم تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي.

– المحور الثاني: معوقات توظيف المشرفين التربويين لمادة اللغة العربية للحوسبة السحابية: نجد أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المشرفين التربويين كالتالي (٢،١٠ ،٣،١٧) بانحرافات معيارية (٠،٧١ ،٠،٦٣) على التوالي، وكانت قيمة (ت) هي(٠،٥٩) ومستوى الدلالة (٠،٥٧) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠٥) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع البحث حول معوقات توظيف المشرفين التربويين لمادة اللغة العربية للحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بنواتج التعلم المستهدفة من مادتهم تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة العمري، والرحيلي(٢٠١٤م)، ودراسة وفاء شريف وزملاؤها (٢٠١٣م) حول أهمية الحوسبة السحابية في دعم التعليم الالكتروني والبحث العلمي بالسعودية.

ثانياً:سنوات الخبرة

جدول (٦– ب) يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة

في استجابات أفراد البحث تبعاً لسنوات الخبرة

م	متغير سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات		أكثر من ١٠ سنوات		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	عدد مجتمع البحث	٤٨		٤٢			
	محاور البحث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	توظيف المشرفين التربويين اللغة العربية للحوسبة السحابية	٣،٦٠	٠،٧١	٣،٩٠	٠،٨٤	–١،٤٠	٠،١٦
٢	توظيف المشرفين التربويين اللغة العربية للحوسبة السحابية	٣،١٧	٠،٦٤	٣،٢٩	٠،٧٦	–٠،٤٦	٠،٦٤

من الجدول (٦ –ب) يتضح التالي:

– المحور الأول: واقع توظيف المشرفين التربويين لمادة اللغة العربية للحوسبة السحابية: نجد أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المشرفين التربويين كالتالي (٣،٦٠، ٣،٩٠) بانحرافات معيارية (٠،٧١، ٠،٨٤) علي التوالي، وكانت قيمة (ت) هي (–١،٤٠) ومستوى الدلالة (٠،١٦) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠٥) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع البحث حول واقع توظيف المشرفين التربويين لمادة اللغة العربية للحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بنواتج التعلم المستهدفة من مادتهم" تبعاً لمتغير الخبرة.

– المحور الثاني: معوقات توظيف المشرفين التربويين لمادة اللغة العربية للحوسبة السحابية: نجد أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المشرفين التربويين كالتالي (٣،١٧، ٣،٢٩) بانحرافات معيارية(٠،٦٤، ٠،٧٦) على التوالي، وكانت قيمة (ت) هي(–٠،٤٦) ومستوى الدلالة (٠،٦٤) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠٥) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع البحث حول معوقات توظيف المشرفين التربويين لمادة اللغة العربية للحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بنواتج التعلم المستهدفة من مادتهم تبعاً لمتغير الخبرة.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة توفيق (٢٠١٣م)، ودراسة الشبيتي (٢٠١٣م) حول أهمية الحوسبة السحابية في عمليتي التعليم والتعلم دون تأثير سنوات الخبرة على ذلك.

ثالثاً :درجة الإلمام بالحاسب الآلي

جدول (٦– ج) يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة في استجابات عينة البحث تبعاً للإلمام بالحاسب الآلي

م	متغير الإلمام بالحاسب الآلي	متوسطة فأقل		عالية		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	عدد مجتمع البحث	٦٥		٢٥			
	محاور البحث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	توظيف المشرفين التربويين اللغة العربية للحوسبة السحابية	٣،٧٠	٠،٧٤	٣،١٨	٠،٧٣	٠،٤٠	٠،٤١
٢	توظيف المشرفين التربويين اللغة العربية للحوسبة السحابية	٣،٢٠	٠،٧٩	٣،٢٢	٠،٨١	١،٠٣	٠،٥١

من الجدول (٦ –ج) يتضح التالي:

– المحور الأول: واقع توظيف المشرفين التربويين لمادة اللغة العربية للحوسبة السحابية: نجد أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المشرفين التربويين كالتالي (٣,٧٠، ٣,١٨) بانحرافات معيارية (٠,٧٤، ٠,٧٣) على التوالي، وكانت قيمة (ت) هي (٠,٤٠) ومستوى الدلالة (٠,٤١) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع البحث حول واقع توظيف المشرفين التربويين لمادة اللغة العربية للحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بنواتج التعلم المستهدفة من مادتهم" تبعاً لمتغير درجة الإلمام بالحاسب الآلي.

– المحور الثاني: معوقات توظيف المشرفين التربويين لمادة اللغة العربية للحوسبة السحابية: نجد أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المشرفين التربويين كالتالي (٣,٢٠، ٣,٢٢) بانحرافات معيارية(٠,٧٩، ٠,٨١) على التوالي، وكانت قيمة (ت) هي(١,٠٣) ومستوى الدلالة (٠,٥١) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع البحث حول معوقات توظيف المشرفين التربويين لمادة اللغة العربية للحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بنواتج التعلم المستهدفة من مادتهم" تبعاً لمتغير درجة الإلمام بالحاسب الآلي، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة المكاوي(٢٠١٤م)، ودراسة الحجيلان (٢٠١٤م) حول أهمية الحوسبة السحابية في عمليتي التعليم والتعلم دون تأثير سنوات الخبرة على ذلك.

مما سبق تشير النتائج من الجداول الثلاثة أن متغيرات الخبرة والمؤهل الدراسي ليس لها تأثير على معرفة الحوسبة السحابية، وأن الإلمام المتوسط أو العالي للحاسب الآلي قد يؤثر أو لا يؤثر على استخدام الحوسبة السحابية وذلك يتوقف على مدى معرفته بالتخزين السحابي وكيفية توظيفها في عمليتي التعليم والتعلم.

* * *

توصيات البحث:

أبرز توصيات البحث ما يلي:

- التأكيد على أهمية الإشراف التربوي الالكتروني من خلال الجيل الثالث للويب، وبخاصة التطبيقات المستندة على تقنية الحوسبة السحابية.
- توظيف الحوسبة السحابية في تدعيم تعليم اللغة العربية وتعلمها عبر ملفات العروض التقديمية، والمستندات، وملفات الفيديو؛ لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة.
- تدريب المشرفين التربويين لمواد اللغة العربية ومعلميهم على تقنية الجيل الثالث للويب (الويب الدلالي) وخاصة تقنية الحوسبة السحابية في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

مقترحات البحث:

- إمكانية التوسع في التعلم الالكتروني من خلال الحوسبة السحابية باستخدام أجهزة الجوال، وهذا يؤكد أهمية توعية المعلمين والمتعلمين بنواتج تعلم اللغة العربية باستخدام الهاتف الجوال، ويساعد في نفس الوقت على تطوير مناهج اللغة العربية.
- إعداد أدلة تدريبية لاستخدام المشرفين التربويين والمعلمين والمتعلمين لتطبيقات جوجل التربوية في التعليم قبل الجامعي، وكيفية تطبيق الحوسبة السحابية من خلاله.

* * *

المراجع

أولاً: المراجع العربية

١- أبو شملة ،كامل عبد الفتاح (٢٠٠٩): فعالية الأساليب الإشرافية في تحسين أداء معلمي مدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها، رسالة ماجستير، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة.

٢- أسعد، أسعد حسن (٢٠٠٨):درجة إدراك المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم لتأثير العولمة في العملية التعليمية التعلمية في شمال الضفة الغربية ووسطها، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح.

٣- الأسدي، سعيد جاسم؛ إبراهيم، مروان عبد المجيد (٢٠٠٧): الإشراف التربوي، عمان، الأردن: دار الثقافة.

٤- الحجيلان، ازدهار (٢٠١٤): فاعلية تدريس وحدة في الحاسب الآلي باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية التنور المعلوماتي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القصيم.

٥- الحساوي، فتوح؛ ومحمد، فريد؛ والروضان، عائشة (٢٠٠٥):دليل عمل التوجيه الفني، الكويت:وزارة التربية (مجلس التوجيهات العامة).

٦- التركي، عثمان (٢٠١٠)، "متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني في كليات جامعة الملك سعود" من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، مجلة العلوم التربوية والنفسية،جامعة البحرين كلية التربية، المجلد(١١)، العدد (١)، ص ١٥٦.

٧- الشيتي، إيناس محمد إبراهيم (٢٠١٣): إمكانية استخدام تقنية الحوسبة السحابية في التعليم الالكتروني في جامعة القصيم، بحث قدم إلى المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد "الممارسة والأداء المنشود" في ٤-٧ فبراير ٢٠١٣، الرياض :وزارة التعليم العالي، ص ص ١٠٨-١٥٣.

٨- العاجز، فؤاد علي؛ وحلس، داود درويش (٢٠٠٩): دليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم ، الجامعة الإسلامية بغزة: كلية التربية.

٩- العمري، عائشة بليهش؛ والرحيلي، تغريد عبد الفتاح (٢٠١٤):فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الحوسبة السحابية التشاركية في تعزيز الأداء التقني في جامعة طيبة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، الأردن:الجمعية الأردنية لعلم النفس،المجلد (٣)، العدد(١١)، تشرين الثاني، ص ٣٦-٥٢.

١٠- الغفيلي، عبد الله بن جديع داهي (٢٠١١): واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في الإشراف التربوي من قبل المشرفين التربويين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

١١- المزمومي، سعد بن مضحي (١٤٣١هـ) مستوى أهمية وتطبيق بعض معايير الجودة الشاملة في برامج تدريب المشرفين التربويين بمراكز التدريب التربوي بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القري.

١٢- المكاوي، سمر سمير (٢٠١٤): فاعلية استخدام التعلم التشاركي في بيئة الحوسبة السحابية في تنمية مهارات إنتاج الوسائط المتعددة لدي معلم الحاسب الآلي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بورسعيد.

١٣- المنيري، شريهان نشأت (٢٠١١): الحوسبة السحابية: سلسلة مفاهيم استراتيجية، القاهرة: المركز العربي لأبحاث الفضاء الالكتروني.

١٤- الهجران، عبد الله (٢٠٠٥): نماذج حديثة وتطبيقات في الإشراف التربوي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأردن.

١٥- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد التربوي (٢٠١٠):برنامج نواتج التعلم وخرائط المنهج، القاهرة: إدارة التدريب بالهيئة.

١٦- حسين، سلامة عبد العزيز؛ عوض الله، عوض الله سليمان (٢٠٠٦): اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي، القاهرة :دار الفكر للنشر والتوزيع.

١٧- حمدان، عبد الله بن مبارك (١٤٢٩هـ):دور المشرف التربوي في تطوير أداء معلمي المواد الاجتماعية في مجال استخدام الوسائل التعليمية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

١٨- توفيق، مروة زكي (٢٠١٣)؛ تطوير نظام تدريب الإلكتروني قائم على بعض تطبيقات السحب الحاسوبية لتنمية التفكير الابتكاري والاتجاه نحو البرامج التي تعمل كخدمات لدى بعض المعلمات، بحث قدم إلى المؤتمر السنوي الثالث لإصلاح التعليم "المعلم الناجح متعلم دائم" ٢٣-٢٤ مارس، الدوحة: جامعة قطر، ص ١٠٢-١٤٤.

١٩- درندي، إقبال زين العابدين (٢٠١٠):تقييم نواتج التعلم :نحو إطار مفاهيمي حديث في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتقييم وجودة التعليم، جامعة الملك سعود: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر العلمي.

٢٠- شريف، وفاء عبد العزيز؛ حسن، محمد عبد الهادي؛ كردي، سميرة عبد الله؛ اليافي، وفاء عبد البديع (٢٠١٣)؛ فاعلية أوعية المعرفة السحابية، ودورها في دعم نظم التعليم الالكتروني والبحث العلمي بالمملكة العربية السعودية، بحث قدم إلى المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد "الممارسة والأداء المنشود" في ٤-٧ فبراير ٢٠١٣، الرياض :وزارة التعليم العالي، ص ١-٢٤.

٢١- عبد السلام، محمد بدر (٢٠٠٧):دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

٢٢- عبد الرحمن، دينا يوسف (٢٠٠٨):متطلبات تطوير الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.

٢٣- عربيات، بشير محمد؛ العنزي، ظاهر (٢٠٠٨):معوقات التوجيه الفني في المدارس الابتدائية في محافظة الأحمدي بدولة الكويت من وجهة نظر الموجهين الفنيين ومديري المدارس، بحث قدم للمؤتمر السنوي الثالث بكلية التربية النوعية بالمنصورة بعنوان"تطوير التعليم النوعي في مصر والوطن العربي لمواجهة متطلبات سوق العمل في عصر العولمة(رؤى إستراتيجية) في الفترة من ٩- ١٠ أبريل ، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، ص ١٤١- ١٦٢.

٢٤- قاسم، مجدي عبد الوهاب؛ حسن، أحلام الباز (٢٠١٠):نواتج التعلم وضمان جودة المؤسسة التعليمية، القاهرة:الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

٢٥- كينيدي، ديكلان (١٤٣٤هـ):صياغة مخرجات التعلم واستخدامها (دليل تطبيقي)، ترجمة:سعيد بن محمد الزهراني، عبد الحميد بن محمد أجبار، وزارة التعليم العالي: مركز البحوث والدراسات.

٢٦- مصلح، إيمان علي (٢٠١١): تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين في ضوء تجارب بعض الدول، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

27- Aaron, L., & Roche, C. (2011). Teaching, Learning, and Collaborating in the Cloud: Applications of Cloud Computing for Educators in Post-Secondary Institution, Journal Of Educational Technology Systems ,Vol.(40), No.(2),PP. 95-111

28- Armbrust, M., et al. (2010):A view of cloud computing. Communications of the ACM, Vol.(53), No.(4), April , PP. 50-58.

29- Asgari, M., Borzooei, M.(2013): Evaluating the Learning Outcomes of International Students as Educational Tourists, Journal of Business Studies Quarterly, Vol.(5), No(2), PP. 130-140.

30- Ahmed, M., Bora, U.(2013): E-Learning using Cloud Computing, International Journal of Science and Modern Engineering, Vol.(1), No.(2), January, PP. 9-12.

31- Bala, P.(2010):Intensification of Educational Cloud Computing and Crisis of Data security in Public Clouds, International Journal on Computer Science and Engineering, Vol. (2), No. (3), PP.741-745.

32- Erdogmus, H.(2009): Cloud Computing: Does Nirvana Hide Behind the Nebula, IEEE Software, Vol.(26), No.(2), PP.4-6.

33- Faraj, S., Awad, W., Kifayat, K.(2012):Trusted Cloud Computing, Journal of University for Pure Science, Vol.(6), No.(2), PP.1-8.

34- Faten, K., Gopdwin, R.(2013):Using Cloud Computing in E-Learning Systems, International Journal of Advanced Research in Computer Science & Technology , Vol.(1), No.(1), PP. 65-69.

35- Hamid, T. (2010): Cloud Computing, Technology World Magazine, Vol. (2), PP. 16 – 17.

36- Han,Y.(2011):Cloud Computing :Case Studies and Total Costs of Ownership ,Information Technology &Libraries, vol.(30), No.(4), PP. 198-206.

37- Holmquist, P. (2010). Enhancing Teacher Collaboration of a Mathematics Program Through The Use of Google Docs. master's thesis, California State University, Long Beach, USA.

38- Hurwitz, J. et al.(2010): Cloud Computing for Dummies ,Indiana, Wiley Publishing, Inc, P. 9 .

39- Kessler, G, Bikowski, D., & Boggs, J.(2012.) Collaborative Writing among Second Language Learners in Academic Web-Based Projects. Language Learning & Technology, Vol.(16), No. (1), PP. 91-109.

40- Maher, A. (2004): Learning Outcomes in Higher Education: Implications for Curriculum Design and Student Learning ,Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education ,Vol.(3), No.(2), PP.46-54.

41- NIST(2011):Cloud Computing Standards Roadmap, Gaithersburg, MD: NIST.

42- Patel,M., Chaube,A.(2014): Literature review of recent research on Cloud Computing in Education, International Journal of Research Vol(1), No.(6), July, PP. 887- 897.

43- Pocatliu,P.(2010):Cloud Computing Benefits For E-Learning Solutions, Oeconomics of Knowledge, Vol.(2), No.(1), PP. 9-13.

44- Prøitz, T. S. (2013):Conceptualisations of Learning Outcomes in Education -an explorative cross-case analysis of policymakers, teachers and scholars, Thesis Doctor, Faculty of Educational Sciences, University of Oslo.

45- Rani, N., kommareddy,S., kumar,P.(2013):Effective Ways Cloud Computing Can contribute to Education Success ,Advanced Computing: An International Journal , Vol.(4), No.(4), July, PP. 17-32.

46- Rao, S., Raonk, N., Kumar, E.(2009):Cloud Computing: An Overview, Journal of Theoretical and Applied Information Technology, Vol.(6), No.(2), PP.71-76.

47- Rubin, D., Matthews, P.(2013):Learning Outcomes Assessment :Extrapolating forms study Abroad to international service-Learning , Journal of Higher Education Outreach and Engagement , Vol.(17), No(2), PP. 67-80.

48- Singh, S., Jangwal, T. (2012): Cost breakdown of Public Cloud Computing and Private Cloud Computing and Security Issues,

International Journal of Computer Science & Information Technology, Vol.(4) , No.(2), April, PP.17-31.

49- Thomas, P. (2011). Cloud Computing: a Potential Paradigm for Practicing the Scholarship of Teaching and Learning, Electronic Library, Vol.(29),No. (2),PP. 214–224.

50- Vaquero, L., and Caceres, J. (2009):A break in the clouds: towards a cloud definition". SIGCOMM Comp. Communications Review, vol. (39), No.(1), January , pp. 50—55.

51- Voas, J., Zhang, J. (2009):Cloud Computing: New Wine or Just a New Bottle?, Journal of It Professional , Vol.(11), No.(21), PP. 16-18.

52- Ziliukas, P., Katiliute, E.(2008): Writing and Using Learning Outcomes in Economic Programmers, Engineering Economics, Vol.(5), No(60), PP. 72-76.

* * *

- Hamdaan, A. (1429).The role of the educational supervisor in the development of the performance of social studies teachers in theuse of teaching means (Master's thesis). Umm Al-Qura University.
- Hussayn, S., & AwaDH-Allah, A. (2006). Recent trends in educational supervision. Cairo: Daar Al-Fikr.
- Kennedy, D. (1434). Formulation of learning outcomes and their uses: An applied manual. (S. Al-Zahraani & A. Ajbaar, Trans.). Ministry of Higher Education: Research and Studies Center.
- MuSliH, I. (2011). The development of selecting educational supervisors' criteria in light of experiences of some countries (Master's thesis). Islamic University of Gaza.
- National Authority for Quality Assurance and Accreditation in Education. (2010). Program of learning outcomes and curriculum maps. Cairo: The Authority's Training Department.
- Qaasim,M., & Hassan, A. (2010). Learning outcomes and quality assuranceof the educational institution. Cairo: National Authority for Quality Assurance and Accreditation in Education.
- Shareef,W., Hassan, M., Kurdi, S., & Al-Yaafi, W. (2013). The effectiveness of knowledge cloud containers and their role in supporting e-learning systems and scientific research in Saudi Arabia (A paper presented at the Third International Conference on E-Learning and Distance Education "The Practice and Desired Performance"). Ministry of Higher Education, Riyadh.
- Tawfeeq, M. (2013). Development of e-training system based on some cloud computing applications to improve innovative thinking and orientation towards programs serving some female teachers. (A paper presented at the Third Annual Conference of Education Reform "A Successful Teacher is a Permanent Learner"). Doha: Qatar University.

* * *

- Al-Makkawi, S. (2014). The effectiveness of using participatory learning in cloud computing environment to develop skills of multimedia production for the computer teacher (Master's thesis). Port Said University.
- Al-Mazmoomi, S. (1431). The degree of importance and application of selected total quality standards in supervisors' training programs at educational training centers in Makkah (Master's thesis). Umm Al-Qura University.
- Al-Muneeri, Sh. (2011). Cloud computing: A series of strategic concepts. Cairo: Arab Center for Cyberspace Research.
- Al-Sheeti, I. (2013).The possibility of using cloud computing technology in e-learning at Qassim University (Apaper presented at the Third International Conference for E-Learning and Distance Education "The Practice and Desired Performance"). Ministry of Higher Education, Riyadh.
- Al-Turki, U. (2010). Requirements of using e-learning in colleges of King Saud University from the perspective of faculty members.Journal of Educational and Psychological Sciences, 11(1), 156.
- Arabiyaat, B., & Al-Inzi, Zh. (2008). Obstacles of technical guidance in primary schools at Al-Ahmadi province in Kuwait from the perspective of technical guides and school principals (A paper presented at the Third Annual Conference "The Development of Quality Education in Egypt and the Arab World to Meet Labor Market Requirements in the Globalization Era: Strategic Visions"). Mansoura University.
- As`ad, A. (2008). The degree of supervisors' awareness in the educational directoratesof globalization impact on the teaching-learning process in the Northern and Central West Bank (Master's thesis). An-Najah National University.
- Darandy, I. (2010). Evaluation of learning outcomes: Towards a modern conceptual framework in light of contemporary trends of evaluation and quality of education. King Fahad National Library for Scientific Publication.

List of References:

- AbdulraHmaan, D. (2008). Requirements for educational supervision development in provinces of Gaza's secondary schools in light of contemporary trends (Master's thesis). Al-Azhar University of Gaza.
- Abdulsalaam, M. (2007). The role of educational supervision methods in improving teachers' professional performance at secondary schools in the province of Gaza (Master's thesis). Islamic University of Gaza.
- Abu Shamlah, K. (2009). The effectiveness of supervisory methods in improving performance of teachers at UNRWA schools in Gaza from their perspective and the ways of developing these methods (Master's thesis). Islamic University of Gaza.
- Al-Aajiz, F.,&Halas, D. (2009).Educational supervisor's manual to improve teaching and learning processes. Islamic University of Gaza.
- Al-Amri, A., & Al-RuHayli, T. (2014). The effectiveness of a proposed training program based on participatory cloud computing in promoting technical performance at Taibah University. The International Interdisciplinary Journal of Education, 3(11), 36-52.
- Al-Asadi, S., & Ibraaheem, M. (2007). Educational supervision. Amman: Daar Al-Thaqaafah.
- Al-Ghufayli, A. (2011). The reality of totalquality principles implementation in educational supervision by educational supervisors (Master's thesis). Umm Al-Qura University.
- Al-Hasaawi,F., MuHammad, F.,&Al-RawDHaan, A. (2005). Technical guidance manual. Kuwait:Ministry of Education (Council of General Guidance).
- Al-Hijaylaan, I. (2014).The effectiveness of teaching a unit in computer subject using cloud computing applications for the development of information literacy of 2nd year secondary femalestudents (Master's thesis). Qassim University.
- Al-Hijraan, A. (2005). Modern models and applications in educational supervision (Doctoral dissertation). University of Jordan.

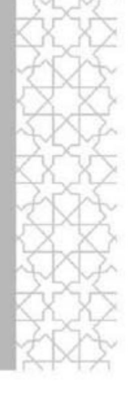
The Extent to which Arabic Language SupervisorsEmploy Cloud Computing to sensitize Teachers aboutLearning Outcomes

Dr. AHmad Ibn MuHammad Al-Nashwaan
Associate Professor
Curriculum and Instruction of Arabic Language
College of Social Sciences
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The study aims to identify the extent to which Arabic language supervisors employ cloud computing to sensitize teachers about learning outcomes. It also aims to specifythe obstacles faced by educational supervisors of Arabic language curricula in employing cloud computing to sensitize teachers about the targeted learning outcomesof their subjects. Furthermore, this research detects statistical differences between the mean responses of the educational supervisors of Arabic language curricula to the questionnaire themes prepared for this purpose. They are attributed to the difference in academic qualifications, years of experience, or the degree of familiarity with computers. The study includes 90 educational supervisors of the Arabic language from the cities of Riyadh and Jeddah, evenly distributed.

The results of the study reveal the importance of the third-generation Web technology "Web 3.0", particularly cloud computing, to the supervisors of Arabic language. The results also show that the third-generation Web provides asuitable and safe environment for central storage of information and applications, which makes it a good learning management system by creating documents of learning outcomes of Arabic language. In addition, the results indicate that (70%) of the supervisors need training in how to achieve the leaning outcomes of the Arabic language, and so do the teachers. The supervisors (74%) also need training in cloud computing to introduce them to its applications. Finally, the study shows that academic qualifications and years of experiencevariables have no effect on the knowledge of cloud computing. It is the medium or high degree of familiarity with computers that may have an effect on the use of cloud computing. This depends on the extent of one's knowledge of cloud storage and how to employ them in teaching and learning processes.



تطوير أداء معلمي العلوم الشرعية في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية وتحسين اتجاهاتهم نحوها

د. محمد بن عبد العزيز الناجم
قسم التربية وعلم النفس- كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحريملاء
جامعة شقراء



تطوير أداء معلمي العلوم الشرعية في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية وتحسين اتجاهاتهم نحوها

د. محمد بن عبد العزيز الناجم
قسم التربية وعلم النفس- كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحريملاء
جامعة شقراء

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى وضع تصور مقترح لتطوير أداء معلمي العلوم الشرعية في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية وتحسين اتجاهاته نحوها. وقد استخدم الباحث في هذا البحث كلاً من: المنهج الوصفي لتحديد قائمة المهارات اللازم توافرها لدى معلمي العلوم الشرعية في ضوء متطلبات عصر التقنيات الرقمية، والمنهج شبه التجريبى لتجريب برنامج مقترح لإحدى هذه المهارات، واستخدم من تصميمات هذا المنهج طريقة المجموعة الواحدة. وقد أعد الباحث المواد التعليمية وأدوات البحث التي تمثلت في استبانة لمعلمي العلوم الشرعية لتحديد درجة التمكن من المهارات اللازم توافرها لديهم، وبرنامج تدريبي لتنمية إحدى مهارات استخدام التقنية "استخدام نظم إدارة التعلم"، وبطاقة ملاحظة لرصد أداء المعلم لمهارات استخدام التقنيات الرقمية، ومقياس اتجاهات معلمي العلوم الشرعية نحو استخدام التقنية الرقمية. وقد تم اختيار عينتين للبحث إحداهما لتطبيق استبانة درجة توفر المهارات اللازمة لتطوير أدائهم في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية وعددها (٦٨) معلماً من معلمي العلوم الشرعية بمنطقة الرياض التعليمية، والأخرى لتطبيق بطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه نحو استخدام التقنية الرقمية وعددها (٢٢) معلماً من معلمي العلوم الشرعية بذات المنطقة التعليمية، وقد أسفرت نتائج البحث عن الأثر الإيجابي للبرنامج المقترح في إتقان المعلمين عينة البحث لمهارات التقنية الرقمية وتحسين اتجاهاتهم نحو استخدامها.

الكلمات المفتاحية: معلم – العلوم الشرعية – عصر التقنية الرقمية – الاتجاه – التقنية الرقمية.



المقدمة:

يعيش العالم الآن عصر صناعة المعلومات بما فيه من تكنولوجيات وأساليب عمل لم تكن مألوفة. وقد تأثرت التربية كغيرها من مجالات

الحياة بهذه المستحدثات الجديدة؛ فلم تعد سياسات التربية واستراتيجيات التدريس ووسائله التقليدية تلبي متطلبات هذا العصر الذي يتسم بالتفجر المعلوماتي والتكنولوجيا الرقمية. فأصبحت تتضاعف بشكل سريع مما كان له أكبر الأثر في دفع كثير من المجتمعات إلى إدخال الكثير من التغييرات الملموسة في سياساتها واقتصادياتها وطرق تعليمها من أجل مسايرة هذا الركب في التقدم العلمي والتكنولوجي، ولقد كان للثورة التكنولوجية وما نتج عنها من مخترعات حديثة في مجال تقنيات التعليم مردود كبير على العملية التربوية والتعليمية (عامر، ٢٠٠٨، ص٢٥٦).

وقد أكدت القمة العالمية لمجتمع المعلومات التي عُقدت في جنيف في ديسمبر (٢٠٠٣) على زيادة مساهمة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحقيق هدف التعليم للجميع في أنحاء العالم، ووضعت لذلك خطة عمل تضمنت تطوير السياسات المحلية لضمان إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالكامل في التعليم والتدريب على جميع المستويات، بما في ذلك تطوير المناهج الدراسية وتدريب المعلمين وإدارة وتنظيم المؤسسات التعليمية، دعمًا لمفهوم التعليم مدى الحياة (الطبيب، ٢٠١٠).

إن التقنية الرقمية لن تقدم شيئًا، ما لم يتم توظيفها بالشكل الصحيح والفعال. ومن ثم أصبح لزامًا على المعلم دراسة مصادر التعلم الرقمية، وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، واستخدامها في التعليم. فلا شك أن المعلمين يقومون بأدوار رئيسة في نجاح استخدام التقنية وتوظيفها في العملية التعليمية. ومن ثم فهناك حاجة ملحة إلى إعداد المعلمين وتدريبهم عليها بما يتناسب مع حاجاتهم منها. فلكي يكون المعلم ماهرًا مهنيًا لابد أن تساير برامج الإعداد المهني التي تقدم للطلاب التطور العلمي والتكنولوجي، وأن يتم مراجعة هذه البرامج في ضوء المستحدثات الرقمية، من أجل إكسابه المهارات الخاصة بها.

لذا تحرص المجتمعات المعاصرة على تطوير أداء نظمها التعليمية وعلى رأسها أداء المعلم، وقد أصبحت قضية تطوير أداء المعلم موضع اهتمام المشتغلين بالتعليم على

الصعيد الإقليمي والعالمي، ويرى كثيرون أن السبيل لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين يتمثل في رفع أداء المعلمين وتطويره ومن ثم تحسين جودة التعليم وتحسين مخرجاته (عيسي، ومحسن،٢٠١٠).

إن المعلم هو العنصر الأساس والحاكم في العملية التعليمية، وله الدور الفاعل والمؤثر في تحديد جودة مخرجات هذه العملية، فمهما كانت جودة المنهج، ومهما توافرت التقنية التكنولوجيا والوسائط التعليمية، يبقى المعلم بعد أن يدخل حجرة الدراسة، ويختلي بطلابه، هو سيد الموقف في استثمار الإمكانات المتاحة لتحريك عقول التلاميذ وقلوبهم أو تفريغ كل شيء من محتواه (الزهراني، ٢٠١٠، ص٣).

ويضيف الزهراني (٢٠١٠، ٣) أن المعلم سيظل العامل المحدد لنوعية التعليم على كافة المستويات، وسوف تُزيد التقنية ولن تقلل من الحاجة إلى معلمين جيدين وأساليب تدريسية بارعة، وبناء على ذلك فإن تطوير القدرات المهنية للمعلمين هو مطلب أساسي وجوهري لإيجاد المعلم الكفء القادر على تحسين مخرجات مؤسسته، وتحقيق أهداف المجتمع التربوية بفاعلية وإتقان.

ويهدف استخدام التقنيات في التعليم إلى إعداد جيل يبحث عن المعلومة لا أن يستظهرها، ومن أجل ذلك كان لابد من إعداد المعلم إعداداً جيداً لاستخدام كافة تقنيات التعليم المتاحة بالمؤسسات التعليمية، وليستطيع تطويع هذه الإمكانات المتوفر في المؤسسات التعليمية وهذا ما أشارا إليه عمور، وأبو رياش (٢٠٠٧، ص١٣١) من "أن التكامل الفعال لتقنيات التعليم والتعلم يعتمد على المعلمين الذين يعرفون كيفية استخدام التقنيات من أجل تحقيق أهداف عملية التعليم والتعليم".

وإذا كانت المملكة العربية السعودية اهتمت بالعلوم الشرعية ونشرها وإقرارها مواد أساسية في جميع الصفوف الدراسية وفي جميع مراحل التعليم العام، حيث نصت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على ارتباط التعليم بالإسلام، عقيدة وشريعة، علماً به وتطبيقاً له وولاء لمنهجه مما جعل من التعليم بمختلف مراحله عامل التحصين الأقوى ضد التيارات الوافدة والاتجاهات المنحرفة، إذ حددت تلك السياسة أن غاية التعليم في هذه البلاد هي "فهم الإسلام فهماً صحيحاً، وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها، وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية وبالمثل العليا، وإكسابه المعارف

والمهارات المختلفة، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة، وتطوير المجتمع اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا، وتهيئة الفرد ليكون عضواً نافعاً في بناء مجتمعه، كما أشارت تلك السياسة إلى إيمانها بدور العلوم الشرعية في بناء الشخصية الإسلامية المتكاملة حيث أوضحت أن "العلوم الدينية أساسية في جميع سنوات التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بفروعه، والثقافة الإسلامية مادة أساسية في جميع سنوات التعليم العالي"، وتحقيقاً لهذه الركائز والأهداف صارت العلوم الشرعية متطلبًا عامًا لكل مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي (الحربي، ٢٠٠٨، ص٢٣).

وقد ظهر تبعًا لذلك اهتمام بتطوير أداء معلمي العلوم الشرعية لاستخدام التقنيات الرقمية في التدريس وأن استخدام معلم العلوم الشرعية للتقنيات في التعليم من الأمور المهمة لبرامج إعداد المعلمين، فالمجتمعات العربية والإسلامية لا يمكن أن تستغني عن التقنية الرقمية لهذا العصر، وتبرز أهمية تقنيات التعليم في الميدان التعليمي لكونها قدمت وتقدم للمعلمين خدمات جليلة خاصة فيما يتعلق بطرائق التدريس، بيد أنها واجهت المعلمين بتحديات جديدة، فهم على سبيل المثال مطالبون بمعرفة كيفية استخدام تلك التقنيات (فلاته، ٢٠٠٤، ص١٦٤).

جدير بالذكر أن التقنية الرقمية لن تحل محل المعلمين، بل سوف تساعدهم في متابعة أداء طلابهم وتقويم هذا الأداء وتوجيه، ولكنها -لا محالة- سوف تغير أدوارهم، فالمهمات والمهارات المطلوبة منهم قد تغيرت. مما زاد من أهمية تدريب هؤلاء المعلمين بشكل فاعل على توظيف التقنية الحديثة. وبصفة عامة فقد أصبح حتميًا أن يتم توجيه البحوث في مجال إعداد المعلم نحو البحوث التطويرية بغرض إعداده إعداداً مناسباً لاستخدام التقنيات الحديثة؛ ليكون فعالًا وماهرًا في استخدام مصادر التعلم الرقمية والتعامل الصحيح معها؛ لإحداث التغير المنشود في النظام التعليمي القائم.

ونظراً للأهمية المتنامية للتقنية الرقمية في العملية التعليمية، كان لزامًا أن يتمكن معلمو العلوم الشرعية من استخدام وتفعيل هذه التقنية في التدريس، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال معرفة احتياجاتهم التدريبية وتعميم البرامج اللازمة في هذا الميدان حتى يتم تحقيق الهدف المنشود من أجل تطوير أدائهم.

مشكلة البحث وأسئلته:

لما كان المعلم محوراً مهماً من محاور العملية التعليمية، فإن تطوير أدائه يعد مطلبًا ملحًا، فضلًا عن أن ظهور مستجدات وتقنيات حديثة في عملية التعليم والتعلم يجعل عملية التطوير ومواكبة الطفرة العلمية والتقنية الحادثة أمرًا حتميًا وضرورة ملحة، ويعد معلم العلوم الشرعية أحد أهم المعنيين بهذا الأمر نظرًا لعظم رسالته وأهمية تخصصه.

وقد لاحظ الباحث من خلال عمله في تدريس مقرر طرائق تدريس العلوم الشرعية وإشرافه على الطلاب المعلمين في ذات التخصص ومن خلال احتكاكه الدائم بمعلمي العلوم الشرعية بمدارس التطبيق الميداني، لاحظ أن هؤلاء المعلمين نادرًا ما يستخدمون الوسائل التعليمية الحديثة أو التقنيات الرقمية في تدريسهم.

وقد ناقش الباحث بعض معلمي العلوم الشرعية بغرض التعرف على مدى استخدامهم وتمكنهم من مهارات التقنية الرقمية في تدريسهم، وقد تبين من خلال هذه المناقشات تباين أوضاع هؤلاء المعلمين فيما يخص تمكنهم من مهارات استخدام التقنية الرقمية في العملية التعليمية، ففي حين أكد بعضهم أنهم لا يجيدون استخدام هذه التقنيات ولا يستطيعون توظيفها في العملية التعليمية على الرغم من رغبتهم في ذلك، نجد أن آخرين منهم يستخدمون هذه المهارات ولكن لا يطورونها، وأشار آخرون أنهم لا يمتلكون هذه المهارات ولا يسعون لامتلاكها لعدم قناعتهم بجدواها.

وقد أكد عدد من الدراسات السابقة على ضعف وقصور مهارات استخدام التقنيات الرقمية لدي المعلمين بصفة عامة ولدى معلمي العلوم الشرعية بصفة خاصة، وأوصى عدد من الدراسات الأخرى بضرورة تدريب هؤلاء المعلمين على استخدام هذه التقنيات، ومن هذه الدراسات:

دراسة (جامع وآخرون، ١٩٩٨) التي أكدت على أهمية التدريب على استخدام تقنيات التعليم لتحسين العملية التعليمية وذلك وفقاً لمتطلبات التطوير.

كما أشارت دراسة (العماوي، ٢٠٠٣)، ودراسة (القرشي، ٢٠٠٨هـ) ودراسة (اللقماني، ١٤٣٠هـ) على أهمية استخدام المعلمين للتقنيات في تدريسهم لجميع المواد الدراسية.

ودراسة (الدوبي، ٢٠٠٨) التي أكدت على استمرار تدريب المعلمين في الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية على استخدام التقنيات التعليمية بما يؤدي إلى تمكنهم منها بشكل أفضل.

ودراسة الودعاني (٢٠٠٩) التي أشارت إلى تدني مستوى استخدام معلمي المرحلة الابتدائية للتقنيات الحديثة ومعينات التدريس الأخرى.

ودراسة اللقماني (١٤٣١) التي أكدت نتائجها على وجود معوقات لاستخدام معلمي التربية الاسلامية (بأقسامها المختلفة الدعوة، والشريعة، والكتاب والسنة، والدراسات القرآنية) للتقنيات، وقد أوصت تلك الدراسة بضورة إجراء دراسات لتحديد مدى توافر الكفايات الأساسية لدى معلمي التربية الإسلامية بالمملكة، بالإضافة إلى تبني تدريبهم على كيفية توظيف التقنية في مجال التخصص.

ومن خلال ما سبق تحددت مشكلة البحث في عدم وضوح الصورة بشأن درجة توافر مهارات استخدام التقنيات في التعليم لدى معلمي العلوم الشرعية.

أسئلة البحث:

ما التصور المقترح لتطوير أداء معلم العلوم الشرعية في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية وتحسين اتجاهاته نحوها؟

وتفرع من هذا التساؤل الرئيس عدة أسئلة فرعية على النحو الآتي:

١- ما المهارات الواجب توافرها لدى معلمي العلوم الشرعية لتطوير أدائهم في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية؟

٢- ما درجة توافر هذه المهارات لدى معلمي العلوم الشرعية للقيام بأدوارهم في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية؟

٣- ما التصور المقترح لتطوير أداء معلمي العلوم الشرعية في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية؟

٤- ما فاعلية التصور المقترح في إتقان معلمي العلوم الشرعية للمهارات التي تمكنهم من أداء أدوارهم في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية؟

٥- ما فاعلية التصور المقترح في تحسين اتجاهات معلمي العلوم الشرعية نحو استخدام التقنية الرقمية؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى:

١- تحديد المهارات الواجب توافرها لدى معلمي العلوم الشرعية لتطوير أداءهم في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية.

٢- تعرف درجة توافر هذه المهارات لدى معلمي العلوم الشرعية للقيام بأدوارهم في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية.

٣- وضع تصور لتطوير أداء معلمي العلوم الشرعية في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية.

٤- التحقق من فاعلية التصور المقترح في إتقان معلمي العلوم الشرعية للمهارات التي تمكنهم من أداء أدوارهم في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية.

٥- التحقق من فاعلية التصور المقترح في تحسين اتجاهات معلمي العلوم الشرعية نحو استخدام التقنية الرقمية.

فروض البحث

تبنى البحث الفرضين الآتيين:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أداء المهارات يرجع للتصور المقترح لتطوير أداء معلمي العلوم الشرعية في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو استخدام التقنيات الرقمية يرجع للتصور المقترح لتطوير أداء معلمي العلوم الشرعية في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية.

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على:

- الحد الموضوعي: يتمثل في تطوير أداء معلمي العلوم الشرعية في ضوء متطلبات التقنيات الرقمية.
- الحد المكاني: مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.
- الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة الميدانية والمعالجة التجريبية في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ)
- الحدود البشرية: عينة من معلمي العلوم الشرعية بمدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

مصطلحات البحث

تحددت مصطلحات البحث فيما يأتي:

متطلبات عصر التقنية الرقمية:

عرف "أبوت" (Abbott, ٢٠١٥, ١) مجموعة من الأدوات والوسائل التكنولوجية المتاحة للاستخدام حديثاً تحت تصنيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتنقسم التقنيات الرقمية إلى معدات صلبة (Hardware) مثل "أجهزة الكمبيوتر والهواتف المحمولة وأجهزة تشغيل الفيديو والصوت ومنصات الألعاب"، أو معدات مرنة (Software) "مثل تطبيقات الويب وشبكات التواصل الاجتماعي، أيضاً يغطي مفهوم التقنيات الرقمية تقنيات مثل الواقع الافتراضي، وأنظمة التعلم المتكاملة، والوسائط المتعددة.

ولأغراض البحث الحالي يعرف الباحث متطلبات عصر التقنية بأنها: مجموعة من المهارات الخاصة بإتقان استخدام الأدوات والوسائل والبرامج التكنولوجية التي يحتاجها معلمو العلوم الشرعية لتطوير أدائهم التدريسي في ضوء النموذج الذي أعده الباحث.

* * *

تطوير أداء معلم العلوم الشرعية

يُعرف الأداء بأنه "مجموعة الممارسات السلوكية التي يأتي بها المعلم في موقف معين وتكون قابلة للملاحظة والقياس" (عمران، ١٩٩٣، ٤٥).

كما يعرف الأداء بأنه "إنجاز الفرد للمهام الموكولة إليه"، ويرتبط هذا الإنجاز أو الأداء بمدى اكتساب الفرد للمهارات المختلفة التي تلزم لتحقيق هذا الإنجاز (مازن، ٣١،٢٠٠٢).

وقد عرف الزهراني (٢٠١٠، ١٢) أداء المعلم بأنه: "ما يقوم به المعلم من ممارسات تربوية وتعليمية تنعكس آثارها على التلاميذ وعلى عمليات التعليم فيما يتعلق بمهنة المعلم".

في ضوء ذلك يمكن تعريف تطوير أداء معلم العلوم الشرعية إجرائيا بأنه: "تنمية مهارات معلم العلوم الشرعية اللازمة لتحسين ممارساته التدريسية داخل البيئة الصفية وخارجها في ضوء توظيفه للتقنيات الرقمية بما يسهم في تحسين تعلم التلاميذ.

الاتجاه نحو استخدام التقنيات الرقمية :

يُعرف الاتجاه إجرائيا: بأنه التعبير عن مدى تقبل معلمي العلوم الشرعية وتوجههم لاستخدام التقنيات الرقمية، وتقديرهم لقيمتها وأهميتها في العملية التعليمية، من خلال تحديد مدى استجابتهم بشكل إيجابي أو سلبي لمجموعة من العبارات تضمنها مقياس الاتجاه الذي أعده الباحث.

أهمية البحث:

إن متطلبات إعداد المعلم صارت متغيرة حسب الأدوار المراد من المعلم القيام بها. وحيث إن مهنة المعلم متغيرة وأدواره متنوعة في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية، فإن الحاجة إلى تحديد المهارات الواجب توافرها للقيام بهذه الأدوار الجديدة أصبحت ملحة. ومن ثم تأتي أهمية البحث الحالي من أنه:

١– يتزامن مع المحاولات والجهود المبذولة لتطوير التعليم والارتقاء به من خلال تطبيق التقنيات الرقمية العملية التعليمية للوفاء بالمطالبات المجتمعية المتزايدة بضرورة تحسين أداء المؤسسات التعليمية وتجويد مخرجاتها.

٢– يعالج متغيرين أساسيين؛ الأول: يتمثل في تطوير أداء معلمي العلوم الشرعية ورفع مستوى هذا الأداء، أما الآخر: فيتمثل في توظيف التقنيات الرقمية في العملية التعليمية باعتبارها أهم المداخل الحديثة لتحسين الأداء الكلي للمؤسسة التعليمية، وتحسين مخرجاتها.

٣– قد يسهم في تطوير برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية؛ بما يتماشى مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بأهمية توظيف التقنية الرقمية في العملية التعليمية.

٤– يبصر معلمي العلوم الشرعية بالمهارات الواجب توافرها لديهم للقيام بأدوارهم في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية.

أولا: الإطار النظري والدراسات السابقة

١- أهداف عملية التطوير المهني لأداء معلمي العلوم الشرعية:

حدد غفراني وأديبوجو (Ghofrani & Adeboujo, ٢٠٠٩) أهداف التنمية المهنية لمعلمي العلوم الشرعية بأنها تتضمن القدرة على متابعة تطبيق المعلمين للتدريس بنجاح، وربط الأداء التدريسي العام بأهداف تحسين العمل. "وأن التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، ليست مجرد ورش عمل ودورات تدريبية بل هي تطوير طرق أكثر قوة للتعلم تزداد يوماً بعد آخر، وتتضمن أيضاً التنمية المهنية الحديثة لمعلمي العلوم الإسلامية والشرعية الحرص على التعليم والتطوير الذاتي، وأن هذا التطوير لا يتوقف بسبب التغير المستمر في الاحتياجات التعليمية" (Suleman, Aslam, Habib, Gillani & Hussain, ٢٠١٣).

ويبين كاروسو وفضلي (Caruso & Fadhli, ٢٠١١) أن التنمية المهنية لمعلمي العلوم الشرعية تهدف في الأساس إلى:

- تطوير الأساليب المهنية والتدريسية للمواد الشرعية.
- اكتساب معارف ومهارات جديدة ترتبط بالمهنة.

٢- أسس تطوير الأداء المهني لمعلم العلوم الشرعية:

يبين أوجاكو (Ogakwu,٢٠١١, ٢٥) أن معلمي العلوم الشرعية ينظرون إلى التنمية المهنية على أنها تهدف في الأساس إلى تعزيز النمو والتنمية المهنية للمعلمين، واختيار ومراجعة الأهداف التعليمية، والمواد التعليمية ومناهج التدريس وتقويم التعليم.

ويعتبر تطوير الأداء المهني للمعلمين عملية ديناميكية متطورة، تزداد أهميتها نتيجة مباشرة للتوجهات الحديثة في مجال تحديث التعليم وآلياته، وتنوع قنوات الأداء المؤدية لجميع العمليات التعليمية. تغطي التنمية المهنية مجالات متعددة تشمل تحسين كفاءة المعلمين المهنية، تحسين أساليب ووسائل التدريس. (Arsyad, ٢٠١٥)

ويبين " دوس" (Duhs, ٢٠١٣) أن تطوير أداء معلم العلوم الشرعية يجب أن يقوم على مجموعة من الأسس تشمل:

- دعم معلمي العلوم الشرعية لتنمية معارفهم ومهاراتهم بطريقة إثرائية قائمة على الخبرة، وفي بيئات تعلم متنوعة، سواء بطريقة فردية أو جماعية.
- أن تشتمل خطة التطوير على مجموعة متنوعة من استراتيجيات التعلم التي تغطي مجالات التعليم المباشر، والاستنتاج، والمناقشة، والتدريب والممارسة، والحث، والاستدلال، والمشاركة.
- أن يستهدف تطوير معلم العلوم الشرعية تنمية مهارات التفكير العليا لديهم.
- توفير بيئة تعلم واقعية بحيث يشارك معلم العلوم الشرعية في سلسلة من المهام المتناسقة ذات السيناريوهات الواقعية.
- التركيز على الطرق التي تسهم من خلالها التكنولوجيا في دعم وتحسين الأداء المهني لمعلمي العلوم الشرعية.
- تنمية مهارات معلمي العلوم الشرعية حول أسس التعليم (تحديد أهداف التعلم، وتخطيط استراتيجيات التعلم وتقويمها ، ومتابعة تقدم الطلاب، وتعديل الأسلوب التدريسي عند الضرورة).
- تعزيز أسس التعليم التعاوني والجماعي.

- إكساب معلم العلوم الشرعية الحساسية والقدرة على التنوع بين الطلاب، واستخدام أساليب التعلم، وبيئات التعلم المختلفة.

وتنقسم عملية التطوير المهني لمعلم العلوم الشرعية في ضوء نموذج "شينوي" إلى نوعين رئيسين:

* ورش العمل، والحلقات التدريبية والبرامج المختصرة: تركز ذلك النوع من الإعداد على توفير الفرض التنموية لمعلمي العلوم الشرعية من خلال اكتساب مهارات تدريسية جديدة، ومزيد من المعرفة حول العلوم الشرعية، بالإضافة إلى تنمية مهارات استخدام الكمبيوتر بالفصول، والتنمية المهنية العملية للمعلمين.

* الدعم التدريسي والتقني المستمر لمعلمي العلوم الشرعية لمواكبة التحديات والمسؤوليات التي تفرض عليها مهنة التدريس. (Mirascieva et al, ٢٠١٣)

٣- المفاهيم الحديثة لتطوير الأداء لمعلمي العلوم الشرعية:

على الرغم من التركيز المتزايد على جودة تدريس العلوم الشرعية، هناك القليل من التركيز موجه نحو إعداد المعلمين لتطبيق الاستراتيجيات التعليمية الحديثة (Faruqi, ٢٠٠٧) ومن ثم هناك ضرورة لإعداد معلمي العلوم الشرعية لاستخدام الأساليب التعليمية الحديثة والمبتكرة القائمة على البحوث، وتشير البحوث السابقة إلى ضرورة تركيز إعداد معلمي العلوم الشرعية على تحسين جودة برامج التعليم، وزيادة كفاءة المعلمين، وتحسين النتائج التعليمية للطلاب. (Ali, ٢٠١٤) .

وصنف "شهيد" (Shahid, ٢٠١٠) الاتجاهات التربوية الحديثة لإعداد معلم المواد الشرعية إلى أربعة اتجاهات، وهي:

- أسلوب النظم وتحليل النظم.
- الأسلوب القائم على التحكم في النشاط العقلي.
- برامج تدريب المعلمين القائمة على مدخل العلوم الشرعية– التقنية– المجتمع.
- حركة التربية القائمة على الكفايات.

٤- تأثر التطوير المهني لمعلم العلوم الشرعية بالتقنية الرقمية:

تتأثر الآفاق المعاصرة في تطوير معلم العلوم الشرعية بعاملين أساسيين هما زيادة الطلب على عملية التطوير، والتقنيات أو المنهجيات الحديثة التي تساعد على هذا الاتجاه (Iqbal, ٢٠١١) ويواجه القائمون عن تطوير معلمي العلوم الشرعية معادلة تتمثل في الإعداد الجيد للمعلم وزيادة الإقبال على استخدام التكنولوجيا والأساليب الحديثة في التعليم.

إن أنظمة الإعداد التقليدية لمعلم العلوم الشرعية لم تعد قادرة على مواجهة جميع تلك التوقعات المعاصرة. على النقيض، تقدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات آفاقاً جديدة في إعداد معلمي العلوم الشرعية. فتكنولوجيا المعلومات والاتصالات يمكن أن تساعد المعلمين من خلال توفير أدوات الإنتاجية التعليمية، وسهولة الحصول على المعلومات، والتواصل مع الزملاء، وفرص التعاون (Mehmood, ٢٠١٣).

فهناك عجز وقصور في مناهج التعليم العام وبرامج إعداد المعلم عن مواجهة تحديات العولمة، إذ لا تتوافق مع طبيعة الثورة المعرفية، ولا مع حقيقة التقدم التقني (إبراهيم، ٢٠٠١ ، ١٢٥). "وتتفق جميع الآراء على أن نجاح المؤسسة التربوية في عصر المعلومات يتوقف ـ بالدرجة الأولى ـ على نجاحها في إحداث النقلة النوعية في إعداد المعلم، وإعادة تأهيله، وكسر حاجز الرهبة لديه في التعامل مع التكنولوجيا، حتى يتأهلَ للتعامل مع أجيال الصغار التي رسخت لديها عادة التعامل مع هذه التكنولوجيا (علي، ٢٠٠١، ٣٣٨) .

ومن المتوقع أن تصدر وزارات التعليم في المستقبل القريب معايير جديدة للكفايات المهنية التدريسية للمعلمين ومن بينهم معلمي المواد الشرعية الإسلامية، خصوصاً فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا (Geo, ٢٠١٢, ١٦٩) ، وسوف ترتبط تلك المعايير بمتطلبات وعمليات الحصول على تراخيص وشهادات تدريس العلوم الشرعية، حتى يتسنى متابعة نسبة معلمي العلوم الشرعية ذوي المهارات والمعارف الأساسية التي تمكنهم من قيادة أجيال التكنولوجيا الحديثة (Shahid, ٢٠١٠, p.١٩)

فضلاً عما سبق، تمثل تقنيات التعلم الإلكتروني أحد الآفاق المعاصرة في تطوير أداء معلم العلوم الشرعية وإكسابه مهارات ومعارف جديدة باستخدام تكنولوجيا شبكات الكمبيوتر، ويتميز استخدام التعليم الإلكتروني في التطوير المهني لمعلم

العلوم الشرعية باستخدام ليس فقط النص ولكن أيضاً عناصر الصوت، والفيديو، والمؤثرات وإمكانية التعاون مع الدارسين الآخرين في أي مكان بالعالم، حيث يتم تقديم غالبية الإعداد القائم على التعلم الإلكتروني عن طريق شبكة الإنترنت، وتوجد توجهات جديدة لتقديمه عبر الهواتف المحمولة وأجهزة الفيديو الرقمية (Mirascieva et el, ٢٠١٣).

وقد اهتمت عديد من الدراسات والبحوث بمجال استخدام التقنيات فى تدريس مواد العلوم الشرعية والتربية الإسلامية؛ مما يؤيد ويؤكد على أهمية الاتجاه نحو تطور أداء المعلم، من هذه الدراسات:

- **دراسة الأكلُبي، وعالم (٢٠٠٥م)** وقد هدفت إلى التعرف على درجة تمكن طالب التربية الإسلامية المعلم في كليات المعلمين، من إنتاج واستخدام الوسائل وتقنيات التعليم أثناء دراسته. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى حصول الوسائل التعليمية التقليدية على أعلى الوسائل وتقنيات التعليم إنتاجاً من قبل الطلاب المعلمين أثناء دراستهم، في حين كانت التقنيات الرقمية ومنها الإنترنت أقل الوسائل وتقنيات التعليم استخداماً.
- **دراسة سلامة (٢٠١١)** هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام موقع مصمم على الإنترنت في تحصيل طلبة معلم صف في جامعة آل البيت في مساق مناهج التربية الإسلامية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية تعزى إلى طريقة التدريس، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تعلموا بطريقة الموقع التعليمي الموجود على الإنترنت، وتفسير ذلك أن استخدام الإنترنت في التدريس يعد من الطرق الجديدة في تدريس مناهج التربية الإسلامية.
- **دراسة أبو لطيفة (٢٠١٢)** هدفت إلى التعرف على مدى توافر التقنيات التعليمية التي تستخدم في تدريس كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية المتوسطة، والكشف عن درجة استخدام المعلمين والمعلمات لها في محافظة الطفيلة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى توافر التقنيات التعليمية بدرجة كبيرة في المدارس التي ينتمي إليها معلمو ومعلمات التربية الإسلامية، ولكن درجة استخدامهم لها في تدريس كتب التربية الإسلامية قليلة.

ويمكن إيجاز أدوار معلم المستقبل عامة الذي يقع على كاهله مواجهة التغيرات المعاصرة ومتطلباتها في أنه قادر على توظيف الأساليب التكنولوجية الحديثة في مجال عمله، وقادر على فهم المشكلات المحلية والعالمية والعلاقة بينهما، ويقترح حلولا لها (الأدغم، ٢٠٠٣). ولقد حددت دراسة "هيجز وهيجز" (Higgs & Higgs, ٢٠١٢) أربعة أسباب رئيسة وراء انتشار استخدام التقنيات في إعداد معلم العلوم الشرعية. تمثلت الأسباب في زيادة الانتشار لشبكات الكمبيوتر فائقة السرعة في نقل المعلومات والخدمات، وزيادة إدراك معلمي العلوم الشرعية لأهمية اكتساب المهارات المحدثة باستمرار، وميزة التعلم في أي وقت وأي مكان التي يتيحها التعلم الإلكتروني، وأخيراً، زيادة استخدامها باعتبارها بدائل فعالة للتعليم التقليدي في الفصول.

وبالرجوع إلى التوجهات العالمية لتحديد مواصفات معلم القرن الحادي والعشرين يشير مشروع «Project Century st٢١ the for Things ٢١» بالولايات المتحدة الأمريكية والقائم على المعايير الوطنية للتكنولوجيا التعليمية للمعلمين Educational National Standards Technology for Teachers إلى الدور المتوقع لمعلم القرن الحادي والعشرين متمثلًا في أن يكون المصمم والمقيم والمشارك في إنتاج تكنولوجيا التعليم، بما تشمله من استخدام شبكة الإنترنت والتعليم عن بعد، وإنتاج البرامج التعليمية وبرامج المحاكاة.

أما من خبرات تطوير الأداء المهني لمعلم العلوم الشرعية لبعض الدول الإسلامية، تجربة ماليزيا.

ففي ماليزيا وضعت الهيئة القومية لمعايير مهنة التدريس (NBPTS) مجموعة من المعايير التي تحدد مدى جودة التنمية المهنية لمعلمي العلوم الشرعية التي يجب مراعاتها عند وضع برامج الإعداد. (Ali, ٢٠١٣).

وفي هذا السياق تقدم منظمة إعادة التشكيل المهني لمعلم القرن الحادي والعشرين في ماليزيا توصيفًا للتوجه نحو إعداد معلم العلوم الشرعية للقرن الحادي والعشرين يرتكز على المهنية بما يعطي المعلم الحرية في الإدارة داخل مجموعة من المعايير الحاكمة التي تصف الأداء. على سبيل المثال يكون معلم العلوم الشرعية هو الخبير المهني في إدارة عمليات التقويم، وليس المختص بإعداد ورقة الاختبار فقط،

وتندرج هذه المهنية في كافة المهارات التدريسية التي يديرها المعلم. (Professional Reformulation Organization (PRO) ,٢٠١٣)

واعتمد مشروع المعهد الوطني لتطوير أداء معلمي العلوم الشرعية لمهارات القرن الحادي والعشرين، حيث تضمنت المهارات التي هدف إليها المركز في: (Salleh, Othman, Radiman, Dakir, Tamuri, Alwi, Jumali, Halim & Badzis, ٢٠١٣) مهارات فن التدريس، ومهارات التواصل، ومهارات تكنولوجية.

ويتطلب توظيف التقنية في برامج إعداد المعلم عدداً من المتطلبات التي توافرت في دول الخبرات الأجنبية تتمثل فيما يأتي (شرف وحسن، ٢٠٠٣):

- الاستعانة بالمتخصصين في التكنولوجيا والبرمجيات ومصممي البرامج لتنفيذ المادة العلمية بصورة جذابة وأكاديمية ونقلها على مواقع الشبكة العالمية العنكبوتية.
- وجود بنية تحتية تكنولوجية لاستخدام مختلف وسائط التعلم مثل شبكات الاتصالات المتقدمة وشبكات البث الإذاعي والمرئي وغيرها من التجهيزات التكنولوجية.
- تنمية مهارات استخدام التكنولوجيا والبرمجيات المستخدمة في التعامل مع المادة العلمية المقروءة والمرئية والمسموعة في كل من الطالب المعلم وعضو هيئة التدريس.

ولتحقيق الاستفادة القصوى من توظيف التقنية والتعلم الإلكتروني فإن ذلك يتطلب أن تضع برامج الإعداد في عين الاعتبار ضرورة تدريب المعلمين في النواحي الآتية:

- استخدام الوسائط التقنية المتعددة .
- استخدام شبكة الإنترنت بفاعلية.

ضمن هذا الإطار اعتمدت المفوضية الأوربية في مارس من عام ٢٠٠٠م مبادرة تدعى "تصميم تعليم الغد" هدفت إلى استخدام التقنيات الرقمية من الحواسب والوسائط المتعددة والإنترنت لتحسين نوعية التعليم.

كما حدد المولي (٢٠١١) أهم الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلمون فتضمنت كفايات عامة وتشمل كفايات ذات علاقة بالثقافة الحاسوبية، وكفايات خاصة بمهارة استخدام الحاسوب، وكفايات ذات علاقة بالثقافة المعلوماتية مثل استخدام شبكة الإنترنت واستخدام الوسائط المتعددة في عملية التعلم، وكفايات إعداد المقررات إلكترونيا.

مما سبق يتضح أهمية أن يكون معلم العلوم الشرعية لديه الرغبة في التعامل مع التقنية، وقادراً على استخدام التقنية وتطبيقها في مجال التعليم، ومشجعاً طلابه على التعلم من خلال استخدام التقنية.

ثانيا: منهجية البحث وإجراءاته

تمت إجراءات تجربة البحث وفق الخطوات والمراحل الآتية:

١- منهج البحث

استخدم في البحث كل من المنهجين الآتيين:

- المنهج الوصفي: وذلك لتحديد قائمة المهارات اللازم توافرها لدى معلمي العلوم الشرعية في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية.
- المنهج التجريبي، وذلك لتجريب برنامج مقترح لإحدى المهارات اللازم توافرها لدى معلمي العلوم الشرعية في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية، حيث طبق التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعة واحدة، ومقارنة مستوى الأداء لدى معلمي العلوم الشرعية في القياسين القبلي والبعدي، وكذلك اتجاهاتهم نحو استخدام التقنية الرقمية.

٢- إعداد قائمة المهارات اللازم توافرها لدى معلمي العلوم الشرعية في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية.

للإجابة عن التساؤل الأول الخاص بالمهارات اللازم توافرها لدى معلمي العلوم الشرعية في ضوء متطلبات عصر التقنيات الرقمية، تم إعداد قائمة بالمهارات وفق الخطوات الآتية:

أ – إعداد الصورة المبدئية للقائمة:

تم إعداد الصورة الأولية للقائمة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بالمجال.

ب – تحكيم القائمة:

تم عرض القائمة في صورتها المبدئية على مجموعة من المتخصصين في مجال تدريس العلوم الشرعية ومجال تكنولوجيا التعليم، وذلك عن طريق تصميم استبانة (ملحق ١) في شكل جدول تكراري وسؤالهم عن:

- مدى ارتباط البند للمحور الذي ينتمي إليه، وقسم إلى ثلاثة خيارات (مرتبط، إلى حد ما، غير مرتبط).
- مدى مناسبة البند لمجال التوظيف في تدريس العلوم الشرعية، وقسم إلى ثلاثة خيارات (مناسبة، إلى حد ما، غير مناسبة).

ج– التقدير الكمى:

تم تقدير الاستجابات لكل مستوى بالترتيب كما يأتي (درجتان، درجة واحدة، صفر.

د – الصورة النهاية للقائمة:

بعد إجراء المعالجات الإحصائية وحساب النسب المئوية للاتفاق على كل بند تم استبعاد البنود التي تقل نسبة الاتفاق عليها عن ٧٥٪، بالإضافة إلى إجراء كافة الملاحظات التي أبداها المحكمون. فتم التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة المهارات وقد جاءت في محورين:

- مهارات عامة في استخدام الحاسوب والإنترنت تضمنت (٩) بنود، شملت مهارات كل من: تشغيل الحاسوب وملحقاته، والتعامل مع الإنترنت.
- مهارات توظيف الحاسوب والوسائط والإنترنت في تدريس العلوم الشرعية تضمنت (١٧) بنداً شملت مهارات كل من: توظيف الوسائط المتعددة، والتعلم الإلكتروني، وتقنيات الجيل الثاني للإنترنت، واستخدام أجهزة التعلم الرقمية.

انظر (ملحق ٢) القائمة النهائية.

٣- اختيار العينة

- **مجتمع البحث:**

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي المواد الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وبلغ عددهم (١١٢) معلماً.

- **عينة البحث:**

تنوعت عينات البحث الحالي، كما يأتي:

١- تم اختيار عينة عشوئية من معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة لتطبيق استبانة درجة توافر المهارات اللازمة لتطوير أدائهم في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية، حيث تم اختيار مكتبين عشوائياً من مكاتب التعليم بمدينة الرياض التي يبلغ عددها أربعة عشر مكتباً وهما (مكتب الرائد، ومكتب الدرعية) وقد بلغ عددهم (١١٢) معلماً، وبعد حذف الاستبانات غير المكتملة، التي لم يتم استرجاعها، بلغ العدد الفعلي لهذه العينة (٦٨) معلماً.

٢- تم اختيار عينة قصدية من معلمي العلوم الشرعية بمدارس المرحلة المتوسطة بلغت (٢٢) معلما، وقد تم اختيارهم بشكل قصدي لتوافر متطلبات عصر التقنية في مدارسهم، وذلك لتطبيق بطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه نحو استخدام التقنية الرقمية.

٤- أدوات البحث

استخدم في البحث الأدوات الآتية:

(١) استبانة لمعلمي العلوم الشرعية لتحديد درجة توفر المهارات اللازمة لتطوير أدائهم في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية.

اشتملت الاستبانة قائمة المهارات اللازم توافرها لدى معلمي العلوم الشرعية لتطوير أدائهم في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية التي تم التوصل إليها في ضوء آراء المحكمين. هدفت الاستبانة إلى الإجابة عن التساؤل الثاني للبحث الذي يرتبط بتعرف درجة تمكن معلمي العلوم الشرعية لهذه المهارات، وقد طُلب منهم وضع علامة تحت الخانة التي تعبر عن رأيهم (كبيرة أو متوسطة أو ضئيلة) من حيث درجة التمكن من كل مهارة. تم ضبط استبانة تحديد درجة التمكن لدى المعلمين كما يأتي:

- **ثبات الاستبانة:**

تم حساب معامل الثبات على عينة التجربة الاستطلاعية، حيث رصد نتائجهم في الإجابة عن الاستبانة، وقد استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لكل من سبيرمان Spearman وجتمان Guttman باستخدام برنامج (SPSS ١٨) .

من خلال طريقة ألفا كرونباخ : تم حساب معامل الثبات للاستبانة وكان مقداره (٨٦,٧٪) وهذا يدل على أن الاستبانة يتمتع بدرجة ثبات عالية جداً.

كذلك استخدمت طريقة التجزئة النصفية من خلال حساب معامل الارتباط كما يوضحه جدول(١).

جدول (١): معامل الارتباط من خلال التجزئة النصفية الاستبانة

المفردات	العدد	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
الجزء الأول	١٣	٠,٨٣٢	٠,٨٥٤	٠,٨٥٨
الجزء الثاني	١٣			

ويتضح من جدول (١) أن معامل ثبات الاستبانة يساوي (٨٥,٤٪)، وهو معامل ثبات يشير إلى أن الاستبانة على درجة عالية من الثبات، وهو يعطي درجة من الثقة عند استخدام الاستبانة بوصفها أداة للقياس فى البحث الحالى، وهو يعد مؤشراً على أن الاستبانة يمكن أن تعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقها على العينة وفي ظروف التطبيق نفسها.

- **الصدق الداخلي للاستبانة:**

ويحسب الصدق الداخلي بالجذر التربيعي لمعامل الثبات، ومن ثم كان الصدق الداخلي للاستبانة هو (٩٣,١١٪) ويُعد نسبة عالية تجعل الاستبانة صالحة لقياس ما وضع لقياسه.

- **الاتساق الداخلي للاستبانة:**

➢ الاتساق الداخلي بين المفردات والمحاور:

جدول (٢): معاملات الارتباط بين المفردات ومحاور الاستبانة

المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
المحور الأول (أ)		٧	٠,٥٨٤**	١٣	٠,٦٠٤**	٢٠	٠,٤٠٣**
١	٠,٤٨١**	٨	٠,٥٧٢**	١٤	٠,٨٠٦**	٢١	٠,٤٩٠**
٢	٠,٥٣٦**	٩	٠,٤١٩**	١٥	٠,٨٠٨**	٢٢	٠,٦٧٥**
٣	٠,٥٧٢**	المحور الثاني (أ)		١٦	٠,٤٥٣**	المحور الثاني (د)	
٤	٠,٥٤٥**	١٠	٠,٦٠٠**	المحور الثاني (ج)		٢٣	٠,٤٤١**
٥	٠,٥٢٠**	١١	٠,٧٨٣**	١٧	٠,٥٧٥**	٢٤	٠,٥٤٣**
٦	٠,٥١٧**	١٢	٠,٣٩١**	١٨	٠,٢٩٨*	٢٥	٠,٥٧٧**
المحور الأول (ب)		المحور الثاني (ب)		١٩	٠,٢٨١*	٢٦	٠,٦١١**
** مفردات دالة عند مستوى (٠,٠١) * مفردات دالة عند مستوى (٠,٠٥)							

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط بين المفردات ومحاور الاستبانة جميعها دالة، حيث إنه توجد (٢٤) مفردة دالة عند مستوى (٠,٠١) و(٢) مفردة دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على وجود اتساق داخلي مرتفع بين المفردات ومحاور الاستبانة.

- الاتساق الداخلي بين المحاور والاستبانة ككل

جدول (٣): معاملات الارتباط بين المحاور والاستبانة ككل

المحاور	معامل الارتباط
المحور الأول: مهارات عامة فى استخدام الحاسوب والإنترنت	٠,٤٦٩**
أ- تشغيل الحاسوب وملحقاته	٠,٨٥٩**
ب- التعامل مع الإنترنت	٠,٧٠٧**
المحور الثاني : مهارات توظيف الحاسوب والوسائط والإنترنت فى تدريس العلوم الشرعية	٠,٨٠٤**
أ- مهارات توظيف الوسائط المتعددة	٠,٦١١**
ب- مهارات ترتبط بمجال التعلم الإلكتروني	٠,٣٤٢*
ج- مهارات ترتبط بتقنيات الجيل الثاني للإنترنت	٠,٨٦٩**
د- مهارات استخدام أجهزة التعلم الرقمية	٠,٦٤٣**
** مفردات دالة عند مستوى (٠,٠١) * مفردات دالة عند مستوى (٠,٠٥)	

يتضح من جدول(٣) أن معاملات الارتباط بين المحاور والاستبانة ككل جميعها دالة، حيث إنه توجد (٧) مفردات دالة عند مستوى (٠,٠١) ومفردة دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على وجود اتساق داخلي مرتفع بين المحاور والاستبانة ككل.

(٢) بطاقة ملاحظة:

تم تصميم بطاقة ملاحظة بهدف رصد قدرة الدارس في أداء الجانب العملي لمهارات استخدام التقنيات الرقمية، وهو ما هدفت إليه الوحدة التعليمية بعنوان: "استخدام نظم إدارة التعلم". (ملحق٣).

حيث تم عقد جلسة مع كل متعلم على حدة وتم تقديم مواقف عملية تطلبت منه أداء كل مهارة، واُستخدمت البطاقة في رصد استجابات المتعلم، فحصل على درجة واحدة مقابل أداء المهارة.

- **ضبط البطاقة:** لضبط البطاقة تم حساب صدق وثبات البطاقة كما يأتي:

- **صدق بطاقة رصد الأداء:** بعد تصميم البطاقة تم عرضها على مجموعة من المحكمين (ملحق٥)؛ لتعرف آرائهم في مدى وضوح صياغة المفردات، وملاءمتها للهدف المنشود منه. وقد وافق المحكمون على وضوح مفرداته، وملاءمتها للهدف المنشود منها، ويعتبر هذا في جملته تأكيداً لصدق البطاقة.

- **ثبات بطاقة رصد الأداء:** تم حساب ثبات البطاقة من خلال تطبيق معادلة كوبر (Cooper) لحساب نسبة الاتفاق، وذلك بتطبيق البطاقة على ثلاثة أفراد ممن لديهم خبرة سابقة بمهارات استخدام السبورة التفاعلية، وقد تراوحت نسبة الاتفاق ما بين (٨٧,٣٣ ٪– ٩١,٨٩ ٪) وهي نسب مرتفعة تدل على ثبات البطاقة، وبذلك تصبح البطاقة قابلة للتطبيق.

(٣) مقياس الاتجاه نحو استخدام التقنية الرقمية:

تم إعداد المقياس كما يأتي:

- **تحديد هدف المقياس:** هدف المقياس إلى قياس اتجاهات معلمي العلوم الشرعية نحو استخدام التقنية الرقمية.

- **تحديد عبارات المقياس:** تم صياغة مجموعة من العبارات بعضها موجب والآخر سالب.

– جاء تقدير العبارات وفقا لمقياس ليكرت خماسي الأبعاد (موافق جدا، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)؛ وذلك لتعرف الشدة الانفعالية للمستجيب.

- **صدق المقياس:** عرض المقياس في صورته الأولية على السادة المحكمين (ملحق٤)، وطلب منهم إبداء الرأي حول طبيعة المقياس وعباراته في ضوء أهدافه، وقد أجمع المحكمون على مناسبة محاور المقياس، وارتباط العبارات بالمحاور، واقترح بعض المحكمين إجراء بعض التعديلات المتعلقة بصياغة العبارات، منها عدم استخدام صياغة النفي بعبارات المقياس. وأُجريت التعديلات المطلوبة. وبعدها تم إخراج المقياس في صورته النهائية (ملحق ٤).

- **ثبات المقياس:** تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام عامل ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل ثبات المقياس (٩٧,٩٪) وهي قيمة مقبولة للدلالة على صلاحية المقياس للغرض الذي أُعد من أجله، ويمكن الاعتماد عليه كأداة قياس. كما حُسب الثبات بأسلوب التجزئة النصفية، وباستخدام عينة من الطلبة للدراسة الأولية للمقياس ثم حساب معامل الارتباط بينهما (جدول ٤).

جدول (٤): معامل ثبات المقياس بالتجزئة النصفية

المفردات	العدد	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
الجزء الأول	٣٠	٠,٩٧٩	٠,٩٨٩	٠,٩٨٨
الجزء الثاني	٣٠			

يتضح من جدول (٤) أن معامل ثبات مقياس الاتجاه كان (٩٨,٩٪)، مما يشير إلى ثبات المقياس بدرجة مرتفعة.

- **الاتساق الداخلي للمقياس:**

➢ **الاتساق الداخلي بين العبارات والدرجة الكلية:**

جدول (٥): نتائج الاتساق الداخلي بين المفردات والدرجة الكلية

المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
المحور الأول		١٦	٠,٤٩١**	٣٢	٠,٨٤٩**	٤٧	٠,٤١٥*
١	٠,٩٤٣**	١٧	٠,٤٤١*	٣٣	٠,٩٠٤*	٤٨	٠,٤٧٢**
٢	٠,٨٢١**	١٨	٠,٦١٤**	٣٤	٠,٤١٥*	٤٩	٠,٤٣٥*
٣	٠,٤٨٣**	١٩	٠,٨٦٩**	٣٥	٠,٣٩٥*	٥٠	٠,٨٠٣**
٤	٠,٥٢٥**	٢٠	٠,٣٨٣*	٣٦	٠,٧٩٠**	٥١	٠,٧٧٩**
٥	٠,٨٧٦**	٢١	٠,٤١٧*	٣٧	٠,٨٩٦**	٥٢	٠,٨٠٨**
٦	٠,٨٩٦**	٢٢	٠,٤٣٥*	٣٨	٠,٨٥٠**	٥٣	٠,٨٣٣**
٧	٠,٧٨١**	٢٣	٠,٧٩٤**	٣٩	٠,٨٢٨**	٥٤	٠,٧٤٨**
٨	٠,٨٣١**	٢٤	٠,٧٣٩**	٤٠	٠,٥٨٥**	٥٥	٠,٩٣٠**
٩	٠,٤١٣*	٢٥	٠,٧٧٥**	٤١	٠,٩٤٣**	٥٦	٠,٧١٤**
١٠	٠,٣٨٨*	٢٦	٠,٨٣٨*	٤٢	٠,٤٧٥**	٥٧	٠,٨٩٧**
١١	٠,٥٧١**	٢٧	٠,٧١١**	المحور الثاني		٥٨	٠,٨٣٥**
١٢	٠,٨٤٦**	٢٨	٠,٩٣٤*	٤٣	٠,٤٩٤**	٥٩	٠,٨٠٩**
١٣	٠,٦٦٢**	٢٩	٠,٦٥٨**	٤٤	٠,٤٠٥*	٦٠	٠,٩٢٠**
١٤	٠,٣٩٣*	٣٠	٠,٨٧١**	٤٥	٠,٦٥٦**		
١٥	٠,٤١٨*	٣١	٠,٨٣٨**	٤٦	٠,٨٩٦**		
** مفردات دالة عند مستوى (٠,٠١) * مفردات دالة عند مستوى (٠,٠٥)							

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط بين المفردات والمحاور الرئيسة جميعها دالة، حيث إنه توجد (٤٤) مفردة دالة عند مستوى (٠,٠١) و(١٦) مفردة دالة عند مستوى(٠,٠٥)، مما يدل على وجود اتساق داخلي مرتفع بين المفردات والمحاور الرئيسة للمقياس، ومن ثم فإن المقياس على درجة عالية من الصدق.

- الاتساق الداخلي بين المحاور الرئيسة ومقياس الاتجاه ككل.

جدول (٦): نتائج الاتساق الداخلي بين المحاور الرئيسة والدرجة الكلية

المحاور	معامل الارتباط
المحور الأول : الثقة في أهمية وجدوى التقنيات الرقمية	**٠.٩٩٨
المحور الثاني : الاهتمام بالتقنيات الرقمية	**٠.٩٩١

** مفردات دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط بين المحاور الرئيسة والمقياس جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على وجود اتساق داخلي مرتفع بين المحاور الرئيسة والمقياس، ومن ثم فإن المقياس على درجة عالية من الصدق.

٥- إعداد التصور المقترح لتطوير أداء معلم العلوم الشرعية

للإجابة عن التساؤل الثالث تم إعداد تصور مقترح في ضوء قائمة المهارات اللازم توافرها لدى معلمي العلوم الشرعية، ودرجة تمكن المعلمين لهذه المهارات. ترتكز فكرة التصور المقترح على وضع إطار عام يوضح كيف يمكن الارتقاء بمستوى أداء المعلم لإحداث التطور المطلوب لمواكبة متطلبات عصر التقنية الرقمية. وترجع أهمية التصور إلى الاعتماد عليه في عملية التطوير والتدريب المهني للمعلمين أثناء الخدمة.

منطلقات التصور المقترح لتطوير أداء معلمي العلوم الشرعية:

يُعد تطوير أداء المعلم محاولة لرفع كفاءته باستخدام الأساليب التدريبية الحديثة لاكسابه المهارات اللازمة لمواكبة متطلبات عصر التقنية الرقمية التي تم التوصل إليها في ضوء آراء المحكمين وتحديد درجة تمكن معلمي العلوم الشرعية لها، وفي ضوء ذلك ينطلق التصور المقترح من العناصر الآتية:

المنطلق الأول: لتحقيق الاستفادة القصوى من توظيف التقنية يتطلب ذلك أن تضع برامج الإعداد في عين الاعتبار ضرورة تدريب المعلمين أثناء إعدادهم أو أثناء عملهم في مجالات استخدام التقنية الآتية:

١- مهارات عامة في استخدام الحاسوب والإنترنت

أ- تشغيل الحاسوب وملحقاته

- التعامل مع نظم التشغيل المتنوعة
- التعامل مع الملفات والمجلدات (مثل الحذف، النسخ، النقل، تعديل الاسم)

- استخدام الوحدات الملحقة بالحاسوب (مثل الطابعة والكاميرا والماسح الضوئي)

- تحرير النصوص باستخدام برامج معالجة الكلمات (مثل إدراج نصوص وجداول وصور ورسوم....).

- إعداد العروض التقديمية (باستخدام برامج مثل PowerPoint، Prize....).

ب– التعامل مع الإنترنت

- تصفح الإنترنت (مثل: إضافة إلى المفضلات، تحميل......)

- استخدام محركات البحث بالإمكانات المتقدمة (مثل استخدام العلاقات المنطقية في البحث، تحكم في نوع البحث من حيث صور، بحث، أخبار، خرائط، بريد، تقويم، ترجمة ....)

- التعامل مع المنتديات التعليمية (مثل التسجيل، المشاركة، الاطلاع، إرسال رسائل خاصة ....)

- التعامل مع البريد الإلكتروني بإمكاناته المتنوعة (مثل تحميل مرفقات، بريد صوتي)

٢– مهارات توظيف الحاسوب والوسائط والإنترنت في تدريس العلوم الشرعية

أ– مهارات توظيف الوسائط المتعددة

- توظيف عناصر الوسائط المتعددة الرقمية (مثل: الصوت الرقمي، الصور الرقمية، الرسومات الثابتة والمتحركة بأنواعها).

- استخدام برامج الوسائط التعليمية (مثل بريمير Premiere) .

- استخدام المستودعات الرقمية المتخصصة بمجال العلوم الشرعية.

ب– مهارات ترتبط بمجال التعلم الإلكتروني

- إنتاج مقررات رقمية وإدارتها.

- استخدام أنظمة إدارة التعلم (مثل الموودل– جسور..)

- استخدام تطبيقات تقييم أداء التلاميذ إلكترونيا (مثال الاختبارات التفاعلية– بنوك الأسئلة– ملفات الإنجاز)

- استخدام تطبيقات إعداد الفصول الافتراضية.

ج- مهارات ترتبط بتقنيات الجيل الثاني للإنترنت

- استخدام شبكات التواصل الاجتماعي (مثل Twitter-Facebook–....):

- التعامل مع تقنيات وتطبيقات مشاركة الفيديو (مثل YouTube، Teacher Tube.):

- التعامل مع تقنيات وتطبيقات مشاركة الصور (مثل Instagram ،Flicker...):

- التعامل مع تقنيات وتطبيقات مشاركة الصوت (مثل Podcast....):

- التعامل مع الموسوعات الويكي wiki (باستخدام تطبيقات مثل: Wikipedia، Pbwork....):

- إنشاء المدونات Blog (باستخدام تطبيقات مثل blog Google، Blogger ....):

د- مهارات استخدام أجهزة التعلم الرقمية

- استخدام السبورة التفاعلية وتطبيقاتها

- استخدام أجهزة التعلم النقال وتطبيقاتها

- استخدام جهاز عرض البيانات Data Show Projector

- استخدام جهاز العارض البصري Visual Presenter

المنطلق الثاني: تتطلب أدوار معلم العلوم الشرعية المستقبلية في ضوء متطلبات عصر التقنية ما يأتي:

- اطلاع دائم بالجديد من التقنيات، وتطبيقاتها في العملية التعليمية.
- الرغبة في التعامل مع التقنية.
- القدرة على استخدام التقنية وتوظيفها في مجال التعليم.
- القدرة على إعداد بيئة تعلم تفاعلية من خلال توظيف التقنية في تفعيل دور الطالب وإيجابيته.
- تشجيع الطالب على الاستفادة من التقنية في التعلم.

المنطلق الثالث: إجراء تعديلات تدخل في برامج إعداد وتأهيل معلمي العلوم الشرعية تتسم بما يأتي:

- تطوير برامج الإعداد والتدريب والتنمية المهنية لمسايرة متطلبات عصر التقنية الرقمية.

- أن تتضمن برامج إعداد المعلمين أهدافاً جديدة تتعلق بدور المعلم في توظيف التقنية في العملية التعليمية.

- أن لا تركز برامج إعداد المعلمين في مناهجها على مادة التخصص، وطرق تدريسها فقط، بل أيضاً على أهداف جديدة تتعلق بدور المعلم في توظيف التقنية في العملية التعليمية.

- أن تتضمن برامج إعداد المعلمين تدريباً مكثفاً على استخدام الأنواع المختلفة من التقنيات الرقمية، واختيار الأسلوب الأمثل لاستخدامها في بيئات تعليمية مختلفة.

المنطلق الرابع: التغلب على الصعوبات التي قد تُعيق تطور أداء معلم العلوم الشرعية، وتتضمن:

- أن تقوم وزارة التعليم بتوفير كافة المتطلبات المادية والبشرية للارتقاء بالمستوى المهني للمعلم؛ للتغلب على قلة دخله وزيادة نفقات التدريب.

- ضرورة تغيير ثقافة معلمي العلوم الشرعية نحو جدوى برامج التنمية المهنية والعمل على تحقيق رضا المعلمين عن الالتحاق به؛ للتغلب على عزوفهم عن حضور الدورات التدريبية.

- دعم التدريب المهني والتعلم الذاتي لدى معلمي العلوم الشرعية؛ للتغلب على عدم تفرغ المعلمين للقيام بالدراسة وانشغالهم.

- استمرارية برامج التدريب أثناء الخدمة لتحديث المعارف المهنية لدى المعلمين؛ لمسايرة ما يستجد من متطلبات عصر التقنية الرقمية.

٦- تصميم البرنامج التدريبي بعنوان "استخدام نظم إدارة التعلم":

بناء على ما تقدم وعلى ضوء قائمة المهارات اللازم إتقانها من قبل معلمي العلوم الشرعية، تم تصميم برنامج تدريبي وفقا للخطوات الآتية:

أ- تحديد أهداف التدريب

تحددت أهداف التعلم في مساعدة الدارس في التمكن من مهارات استخدام نظم إدارة التعلم.

ب- تحديد محتوى البرنامج المقترح

تضمن محتواه مهارات استخدام نظم إدارة التعلم.

ج- اختيار أسلوب التدريس وأنشطة التعلم

تم تحديد أساليب التعلم، وأنشطته على ضوء توافقها مع خصائص الدارسين، ونوع الخبرة اللازم توافرها، وطبيعة الأهداف المرجو تحقيقها. حيث تم الشرح لمهارات استخدام نظم إدارة التعلم، بالتطبيق العملي لبرنامج الموودل والمناقشة مع الطلبة في مجموعة واحدة.

٧- تجربة البحث

ارتبط التساؤلان الرابع والخامس في البحث بفاعلية تدريب معلمي العلوم الشرعية في إتقانهم لمهارات استخدام التقنيات الرقمية، وتحسين الاتجاه نحو استخدامها. ومن ثم اتبعت الخطوات الآتية لتجربة البحث:

- تطبيق أدوات البحث (بطاقة الملاحظة، ومقياس الاتجاه) قبلياً على عينة من معلمي العلوم الشرعية.

- إجراء المعالجة التجريبية حيث تم تجريب البرنامج المقترح في تعلم مجموعة من الدارسين من معلمي العلوم الشرعية من خلال:

أ- موقع إلكتروني لنظام إدارة التعلم الموودل Moodle على الخادم الرئيس، ليتم تسجيل المتدربين عليه، وإنشاء تسجيلة خاصة بكل دارس.

ب- لقاءات مباشرة، يتم فيها الشرح والمناقشة مع الدارسين في مجموعة واحدة. بالإضافة إلى أنشطة يقوم فيها الدارسون بالتمرس على أداء المهارات في مجموعات صغيرة أو فردياً من خلال الموقع الإلكترونى، حيث استخدم كل معلم التسجيلة الخاصة به؛ ليتمكن من أداء المهارات التي تم التدرب عليها، وتصميم مقرر رقمي خاص به. ومن ثم اختلف أسلوب تجميع المتعلمين وفقا لنشاط التعلم، حيث تخلل اللقاءات المباشرة قيام الدارس بعديد من الأنشطة التي أظهرت إيجابيته في التعلم.

ج- متابعة أعمال الدارسين من خلال الموقع، وذلك بمتابعة تسجيلة كل معلم على الموقع، ومتابعة مدى تقدمه في خطوات إعداد المقرر الخاص به، وتقديم التغذية الراجعة.

- تطبيق أدوات البحث (تتضمن بطاقة الملاحظة، ومقياس الاتجاه) بعديا.
- إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج.

ثالثا: نتائج البحث ومناقشتها وتوصياته

١- نتائج البحث ومناقشتها

تم معالجة النتائج للإجابة عن تساؤلات البحث واختبار فروضه كما يأتي:

التساؤل الأول:

ما المهارات الواجب توافرها لدى معلمي العلوم الشرعية لتطوير أدائهم في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية؟

في ضوء آراء المحكمين والخبراء في المجال تم التوصل إلى قائمة بالمهارات اللازمة لدى معلمي العلوم الشرعية، شملت مهارات عامة في استخدام الحاسوب والإنترنت تضمنت (٩) بنود، شملت مهارات كل من: تشغيل الحاسوب وملحقاته، والتعامل مع الإنترنت، ومهارات توظيف الحاسوب والوسائط والإنترنت في تدريس العلوم الشرعية تضمنت (١٧) بندا شملت مهارات كل من: توظيف الوسائط المتعددة، والتعلم الإلكتروني، وتقنيات الجيل الثاني للإنترنت، واستخدام أجهزة التعلم الرقمية. وقد تم عرضها في إجراءات البحث (ملحق١).

التساؤل الثاني:

ما درجة توافر هذه المهارات لدى معلمي العلوم الشرعية للقيام بأدوارهم في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية؟

تم تطبيق استبانة على معلمي العلوم الشرعية، وقد اشتملت هذه الاستبانة على قائمة المهارات اللازم توافرها لدى معلمي العلوم الشرعية لتطوير أدائهم في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية، وقد تم توزيع الاستبانة على جميع معلمي العلوم الشرعية بمدارس المرحلة المتوسطة بمكتبي الرائد والدرعية بمنطقة الرياض التعليمية البالغ عددهم (١١٢) معلماً، وقد تم استرجاع عدد (٦٨) استبانة. وقد جاءت نتائج الاستبانة وصفياً على النحو الآتي:

١- المحور الأول : مهارات عامة فى استخدام الحاسوب والإنترنت

يوضح جدول (٦) النتائج العامة للمحور الفرعي الأول "تشغيل الحاسوب وملحقاته" التي أشارت إليها نتائج معلمي العلوم الشرعية على النحو الآتي:

جدول (٦): نتائج الاستجابات للمحور الفرعي: تشغيل الحاسوب وملحقاته

م	العبارات		كبيرة	متوسط	ضئيل	الوزن النسبي	الاتجاه العام	الترتيب
١	بند (١)	ك	٢٦	٣٠	١٢	٧٣,٥٣	متوسط	٣
		٪	١٧,٦٥	١٧,٦٥	١٧,٦٥			
٢	بند (٢)	ك	٢٦	٣٠	١٢	٧٣,٥٣	متوسط	٣
		٪	٣٨,٢٤	٤٤,١٢	١٧,٦٥			
٣	بند (٣)	ك	٢٩	٣١	٨	٧٦,٩٦	متوسط	٢
		٪	٤٢,٦٥	٤٥,٥٩	١١,٧٦			
٤	بند (٤)	ك	٣٠	٣٠	٨	٧٧,٤٥	متوسط	١
		٪	٤٤,١٢	٤٤,١٢	١١,٧٦			
٥	بند (٥)	ك	٢٠	٣٠	١٨	٦٧,٦٥	متوسط	٤
		٪	٢٩,٤١	٤٤,١٢	٢٦,٤٧			
متوسط الأوزان النسبية						٧٣,٨٢	متوسط	١

يتضح من استقراء جدول (٦) أن النتائج النهائية للمحور الفرعي الأول "تشغيل الحاسوب وملحقاته" جاء بوزن نسبي (٧٣,٨٢٪) والاتجاه العام للاستجابات "متوسط". حيث حصل "البند ٤" على المرتبة الأولى بوزن نسبي (٧٧,٤٥٪) والاتجاه العام للاستجابات "متوسط"، فى حين حصل "البند ٥" على المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (٦٧,٦٥٪) والاتجاه العام للاستجابات "متوسط".

كما يوضح جدول (٧) النتائج العامة للمحور الفرعي "التعامل مع الإنترنت" التي أشارت إليها استجابات معلمي العلوم الشرعية على النحو الآتي:

جدول (٧): نتائج الاستجابات للمحور الفرعي: التعامل مع الإنترنت

م	العبارات		كبيرة	متوسط	ضئيل	الوزن النسبي	الاتجاه العام	الترتيب
١	بند (٦)	ك	٢٠	٣٠	١٨	٦٧,٦٥	متوسط	٢
		٪	٢٩,٤١	٤٤,١٢	٢٦,٤٧			
٢	بند (٧)	ك	٢٠	٣٨	١٠	٧١,٥٧	متوسط	١
		٪	٢٩,٤١	٥٥,٨٨	١٤,٧١			
٣	بند (٨)	ك	٢٨	١٠	٣٠	٦٥,٦٩	متوسط	٣
		٪	٤١,١٨	١٤,٧١	٤٤,١٢			
٤	بند (٩)	ك	٢٠	٣٠	١٨	٦٧,٦٥	متوسط	٢
		٪	٢٩,٤١	٤٤,١٢	٢٦,٤٧			
متوسط الأوزان النسبية						٦٨,١٤	متوسط	٢

يتضح من جدول (٧) أن النتائج النهائية للمحور الفرعي الثاني "التعامل مع الإنترنت" جاء بوزن نسبي (٦٨,١٤٪) والاتجاه العام للاستجابات "متوسط". حيث حصل "بند ٧" على المرتبة الأولى بوزن نسبي (٧١,٥٧٪) والاتجاه العام للاستجابات "متوسط"، فى حين حصل "بند ٨" على المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (٦٥,٦٩٪) والاتجاه العام للاستجابات "متوسط".

٢- المحور الثانى : مهارات توظيف الحاسوب والوسائط والانترنت فى تدريس العلوم الشرعية

يوضح جدول (٨) النتائج العامة للمحور الفرعي الأول "مهارات توظيف الوسائط المتعددة" التى أشارت إليها استجابات معلمي العلوم الشرعية على النحو الآتي:

جدول (٨): نتائج الاستجابات للمحور الفرعي: مهارات توظيف الوسائط المتعددة

م	العبارات		كبيرة	متوسط	ضئيل	الوزن النسبي	الاتجاه العام	الترتيب
١	بند (١٠)	ك	٣	١٠	٥٥	٤١,١٨	ضئيل	١
		٪	٤,٤١	١٤,٧١	٨٠,٨٨			
٢	بند (١١)	ك	٠	٣	٦٥	٣٤,٨٠	ضئيل	٢
		٪	٠,٠٠	٤,٤١	٩٥,٥٩			
٣	بند (١٢)	ك	٠	٣	٦٥	٣٤,٨٠	ضئيل	٢
		٪	٠,٠٠	٤,٤١	٩٥,٥٩			
متوسط الأوزان النسبية						٣٦,٩٣	ضئيل	٣

يتضح من جدول (٨) أن النتائج النهائية للمحور الفرعي الأول "مهارات توظيف الوسائط المتعددة" جاء بوزن نسبي (٣٦،٩٣٪) والاتجاه العام للاستجابات "ضئيل". حيث حصل "البند ١٠" على المرتبة الأولى بوزن نسبي (٤١،١٨٪) والاتجاه العام للاستجابات "ضئيل"، فى حين حصل "البند ١١"، و"البند١٢" على المرتبة الأخيرة بوزن نسبى (٣٤،٨٠٪) والاتجاه العام للاستجابات "ضئيل".

كما يوضح جدول (٩) النتائج العامة للمحور الفرعي الثاني "مهارات ترتبط بمجال التعلم الإلكتروني" التي أشارت إليها نتائج معلمي العلوم الشرعية على النحو الآتي :

جدول (٩) النتائج العامة للمحور الثاني: مهارات ترتبط بمجال التعلم الإلكتروني

م	العبارات		كبيرة	متوسط	ضئيل	الوزن النسبي	الاتجاه العام	الترتيب
١	بند (١٣)	ك	٠	٠	٦٨	٣٣،٣٣	ضئيل	٢
		٪	٠،٠٠	٠،٠٠	١٠٠،٠٠			
٢	بند (١٤)	ك	٠	٠	٦٨	٣٣،٣٣	ضئيل	٢
		٪	٠،٠٠	٠،٠٠	١٠٠،٠٠			
٣	بند (١٥)	ك	٠	٣	٦٥	٣٤،٨٠	ضئيل	١
		٪	٠،٠٠	٤،٤١	٩٥،٥٩			
٤	بند (١٦)	ك	٠	٠	٦٨	٣٣،٣٣	ضئيل	٢
		٪	٠،٠٠	٠،٠٠	١٠٠،٠٠			
متوسط الأوزان النسبية						٣٣،٧٠	ضئيل	٤

يتضح من جدول (٩) أن النتائج النهائية للمحور الفرعي الثاني "مهارات ترتبط بمجال التعلم الإلكتروني" جاء بوزن نسبي (٣٣،٧٠٪) والاتجاه العام للاستجابات "ضئيل". حيث حصل "البند ١٥" على المرتبة الأولى بوزن نسبي (٣٤،٨٠٪) والاتجاه العام للاستجابات "ضئيل"، في حين حصلت البنود الأخرى على المرتبة الأخيرة بوزن نسبى (٣٣،٣٣٪) والاتجاه العام للاستجابات "ضئيل".

كذلك يوضح جدول (١٠) النتائج العامة للمحور الفرعي الثالث "مهارات ترتبط بتقنيات الجيل الثاني للإنترنت" التي أشارت إليها نتائج معلمي العلوم الشرعية على النحو الآتي :

جدول (١٠) النتائج العامة للمحور الفرعي: مهارات ترتبط بتقنيات الجيل الثاني للإنترنت

م	العبارات		كبيرة	متوسط	ضئيل	الوزن النسبي	الاتجاه العام	الترتيب
١	بند (١٧)	ك	٣٨	٢٠	١٠	٨٠,٣٩٪	كبير	١
		٪	٥٥,٨٨	٢٩,٤١	١٤,٧١			
٢	بند (١٨)	ك	٤	١٠	٥٤	٤٢,١٦٪	ضئيل	٢
		٪	٥,٨٨	١٤,٧١	٧٩,٤١			
٣	بند (١٩)	ك	٤	١٠	٥٤	٤٢,١٦٪	ضئيل	٢
		٪	٥,٨٨	١٤,٧١	٧٩,٤١			
٤	بند (٢٠)	ك	٤	١٠	٥٤	٤٢,١٦٪	ضئيل	٢
		٪	٥,٨٨	١٤,٧١	٧٩,٤١			
٥	بند (٢١)	ك	٤	١٠	٥٤	٤٢,١٦٪	ضئيل	٢
		٪	٥,٨٨	١٤,٧١	٧٩,٤١			
٦	بند (٢٢)	ك	٠	١٠	٥٨	٣٨,٢٤٪	ضئيل	٣
		٪	٠,٠٠	١٤,٧١	٨٥,٢٩			
متوسط الأوزان النسبية						٤٧,٨٨٪	ضئيل	٢

يتضح من استقراء جدول (١٠) أن النتائج النهائية للمحور الفرعي الثالث " مهارات ترتبط بتقنيات الجيل الثانى للإنترنت" جاء بوزن نسبي (٤٧,٨٨٪) والاتجاه العام للاستجابات "ضئيل". حيث حصل "البند ١٧" على المرتبة الأولى بوزن نسبي (٨٠,٣٩٪) والاتجاه العام للاستجابات "كبيرة"، في حين حصل "البند ٢٢" على المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (٣٨,٢٤٪) والاتجاه العام للاستجابات "ضئيل".

وأخيرا يوضح جدول (١١) النتائج العامة للمحور الفرعي الرابع "مهارات استخدام أجهزة التعلم الرقمية" التي أشارت إليها نتائج معلمي العلوم الشرعية على النحو الآتي:

جدول (١١) النتائج العامة للمحور الفرعي: مهارات استخدام أجهزة التعلم الرقمية

م	العبارات		كبيرة	متوسط	ضئيل	الوزن النسبي	الاتجاه العام	الترتيب
١	بند (٢٣)	ك	٣٨	٢٠	١٠	٤٢,١٦	ضئيل	٢
		٪	٥,٨٨	١٤,٧١	٧٩,٤١			
٢	بند (٢٤)	ك	٤	١٠	٥٤	٤٢,١٦	ضئيل	٢
		٪	٥,٨٨	١٤,٧١	٧٩,٤١			

م	العبارات		كبيرة	متوسط	ضئيل	الوزن النسبي	الاتجاه العام	الترتيب
٣	بند (٢٥)	ك	٣٠	٣٠	٨	٧٧,٤٥	متوسط	١
		٪	٤٤,١٢	٤٤,١٢	١١,٧٦			
٤	بند (٢٦)	ك	٤	١٠	٥٤	٤٢,١٦	ضئيل	٢
		٪	٥,٨٨	١٤,٧١	٧٩,٤١			
متوسط الأوزان النسبية						٥٠,٩٨	متوسط	١

يتضح من استقراء جدول (١١) أن النتائج النهائية للمحور الفرعي الرابع "مهارات استخدام أجهزة التعلم الرقمية" جاء بوزن نسبي (٥٠٩٨٪) والاتجاه العام للاستجابات "متوسط". حيث حصل "البند ٢٥" على المرتبة الأولى بوزن نسبي (٧٧,٤٥٪) والاتجاه العام للاستجابات "متوسط"، فى حين حصل حصل "البند ٢٦" على المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (٤٢,١٦٪) والاتجاه العام للاستجابات "ضئيل".

مما سبق يتضح أن النتائج النهائية للمحور الأول: مهارات عامة فى استخدام الحاسوب والإنترنت: أظهرت أن الاتجاه العام للاستجابات "متوسط"، كذلك النتائج النهائية للمحور الثاني "مهارات توظيف الحاسوب والوسائط والإنترنت فى تدريس العلوم الشرعية" كان الاتجاه العام للاستجابات ضعيفة، مما يشير إلى عدم توافر المهارات اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية فى ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية، ومن ثم يؤكد على أهمية وضع تصور لتطوير أداء المعلمين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يأتي:

- أن برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية لا تتضمن إعداداً تقنياً كافياً؛ حيث إن هذه البرامج لا تزال تركز على الطرق والاستراتيجيات التقليدية في إعداد الطلاب المعلمين.
- عدم تخصيص فترات زمنية مناسبة لتدريب معلمي العلوم الشرعية أثناء الخدمة على المهارات التقنية المختلفة؛ إذ إن مدة أية دورة تدريبية لا تزيد عن أسبوع.
- عدم تجهيز كثير من المدارس بالوسائل والتقنيات الحديثة، جعل كثيراً من معلمي العلوم الشرعية لا يلتفت إلى تنمية نفسه تقنياً لعدم جدوى هذا الإعداد.

- النقص الحاد في أعداد معلمي العلوم الشرعية المتخصصين، جعل كثيراً من المدارس تسند تدريسها لغير المتخصصين، وذلك بالطبع يصرف جل اهتمامهم إلى التنمية المعرفية على حساب التنمية المهنية والتقنية.
- ضعف دافعية المعلمين نحو استخدام التقنية في التدريس نتيجة عدم وجود حوافز تشجيعية لاستخدامها في تجويد وتحسين العملية التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من عبد المجيد (٢٠٠٠) التي أثبتت ضعف وعي معلمي العلوم بمستحدثات تكنولوجيا التعليم، ودراسة أمين (٢٠٠٥) التي أكدت على ضعف وعي معلمي التربية الفنية بمستحدثات تكنولوجيا التعليم، ودراسة عبد الحميد (٢٠٠٨) التي أثبتت ضعف وعي معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمملكة العربية السعودية بتوظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم.

التساؤل الثالث: ما التصور المقترح لتطوير أداء معلم العلوم الشرعية في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية؟

تم إعداد تصور مقترح ترتكز فكرته على وضع إطار عام يوضح كيف يمكن الارتقاء بمستوى أداء المعلم لإحداث التطور المطلوب لمواكبة متطلبات عصر التقنية الرقمية. وقد تم عرضه ضمن إجراءات البحث، ارتكز على أربعة منطلقات رئيسة تضمنت: ضرورة تدريب المعلمين أثناء إعدادهم أو أثناء عملهم في مجالات استخدام التقنية، وأدوار معلم العلوم الشرعية المستقبلية في ضوء متطلبات عصر التقنية، وإجراء تعديلات في برامج إعداد وتأهيل معلمي العلوم الشرعية، والتغلب على الصعوبات التي قد تُعيق تطور أداء معلم العلوم الشرعية.

التساؤل الرابع:

ما فاعلية التصور المقترح في إتقان معلمي العلوم الشرعية للمهارات التي تمكنهم من أداء أدوارهم في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية؟

تم إعداد برنامج تدريبي لتنمية إحدى مهارات استخدام التقنية "استخدام نظم إدارة التعلم"، حيث تبين من نتائج التجريب على عينة من (٢٢) معلما ما يأتي:

تم معالجة النتائج للإجابة عن السؤال، وتم التحقق من الفرض "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في بطاقة الملاحظة لرصد أداء المهارات". وبعد رصد النتائج وتحليلها باستخدام (T-test) عن طريق برنامج SPSS توصلت الباحث إلى الجدول الآتي :

جدول (١٢): دلالة الفروق بين بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبلياً وبعدياً في بطاقة الملاحظة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة	مستوى الدلالة
القبلي	٢٢	١١,١٤	٢,٢٥٣	٤٢	٢٠,١٦٩	٠,٠٠٠	**دالة عند مستوى ٠,٠١**
البعدي	٢٢	٢٥,٢٧	٢,٣٩٤				

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة هو (٠,٠٠)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، حيث إن متوسط درجات التطبيق القبلى هو (١١,١٤) ومتوسط درجات التطبيق البعدي هو (٢٥,٢٧). ومن ثم تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي نص على: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في الجانب المهارى لاستخدام نظم إدارة التعلم لمعلمي المواد الشرعية لصالح التطبيق البعدي يرجع إلى استخدام البرنامج المقترح.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يأتي:

- أتاح التصور المقترح الفرصة للمتدربين للممارسة الفعلية والخبرة الحقيقة فى استخدام التقنية فى مجال العلوم الشرعية، وتطبيق ما اكتسبوه من تعلم بالتطبيقات العملية.
- تنظيم محتوى التصور المقترح جعل المعلم هو محور التدريب مما دفعه للتقدم بصورة ملحوظة في اكتساب المهارات التقنية التي يتدرب عليها ويحرص على إتقانها.

- نشاط المعلمين وفاعليتهم أثناء التدريب من خلال ما يوفره التصور المقترح من أنشطة متنوعة أدى إلى اكتساب المهارات التقنية المتضمنة بكفاءة عالية.
- التصور المقترح راعي تفاوت قدرات المتدربين (المعلمين) وسرعتهم، مما أدي إلى زيادة تفاعلهم واكتسابهم للمهارات المتضمنة وإتقانهم لها.
- جاذبية التصور المقترح وإثارته للمتدربين، نظراً لما توفره التقنيات الرقمية من مؤثرات صوتية ومرئية حركية تخرج المتدرب (المعلم) من رتابة التعليم الصفي المجرد، زاد من فاعلية المتدرب، وعمل على ترسيخ المهارات التي يتدرب عليها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حسين (٢٠٠٧) التي أثبتت فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعليم الإلكتروني في تنمية الأداء التدريسي للطلاب المعلمين بكليات التربية، ودراسة (عزازي، ٢٠١٠) التي أثبتت فاعلية تصور مقترح لتفعيل دور معلمي التعليم الثانوي العام باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ودراسة عبد اللاه (٢٠١٣) التي أثبتت فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الإلكتروني المدمج في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

التساؤل الخامس:

ما فاعلية التصور المقترح في تحسين اتجاهات معلمي العلوم الشرعية نحو استخدام التقنية الرقمية؟

تم التحقق من الفرض "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الاتجاه نحو استخدام التقنيات الرقمية". وقد بينت النتائج ما يأتي:

جدول (١٣): دلالة الفروق بين بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبلياً وبعدياً فى مقياس الاتجاه

المجموعة	المقياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة	مستوى الدلالة
القبلي	المحور الأول "الثقة في أهمية وجدوى التقنيات الرقمية"	٧٥,٢٣	١٠,٧٢٦	٢٦,٥٤٩	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
البعدي		١٥١,٨٢	٨,٢٥٠			

المجموعة	المقياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة	مستوى الدلالة
القبلي	المحور الثاني "الاهتمام بالتقنيات الرقمية"	٣٨،٦٤	١٠،١٨٧	٦،٥٣٨	٠،٠٠٠	دالة عند مستوى ٠،٠١
البعدي		٥٨،٥٠٠	٩،٩٦٥			
القبلي	المقياس– كلي	١١٣،٨٦	١٢،١٨٦	٢٤،٥٣٣	٠،٠٠٠	دالة عند مستوى ٠،٠١
البعدي		٢١٠،٣٢	١٣،٨٤١			

يتضح من جدول (١٣) أن مستوى الدلالة مساوياً (٠،٠٠)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه عند مستوى الدلالة (٠،٠١)، وذلك للمقياس ككل، ولكل محور على حدة، ومن ثم تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في الاتجاه نحو استخدام التقنيات الرقمية لدى معلمي المواد الشرعية لصالح التطبيق البعدي".

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يأتي:

١– أتاح التصور المقترح لاستخدام التقنيات الرقمية التواصل بين معلم العلوم الشرعية وزملائه عبر هذه التقنيات (الكمبيوتر، والإنترنت، ...إلخ)، وقد وفر ذلك بيئة تعليمية مريحة للمتدرب (المعلم) تقوي من اتجاهاته نحو استخدام هذه التقنيات.

٢– التدريب المتدرج على استخدام التقنيات الرقمية من خلال التصور المقترح أتاح للمعلمين معرفة أهمية وقيمة هذه التقنيات في نواح معينة يصعب ممارستها بالطرق الصفية التقليدية.

٣– تفاعل المعلم وإيجابيته في أثناء التدريب جعله راغباً في ممارسة هذه التقنيات التعليمية مستقبلاً مع طلابه، مما يقوي اتجاهه نحو هذه التقنيات باعتبارها إحدى الركائز المهمة لإنجاح العملية التعليمية.

٤- التصور المقترح فيه مرونة تتيح للمعلم أثناء التدريب أن يتلقى توجيهات المدرب لتعديل المهارة وتنميتها بصورة شخصية بعيداً عن الزملاء مما يعفيه من الحرج، وذلك ينمي اتجاهه نحو استخدام التقنيات الرقمية المتضمنة في التدريب.

٥- ساعد التصور المقترح المعلمين المتدربين على طرح أفكارهم وآرائهم واستفساراتهم دون خجل، وذلك له أثر طيب في تنمية اتجاهاتهم نحو قنوات استخدام التقنيات الرقمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من ارحيمة (٢٠٠٧) التي أثبتت إيجابية اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو تكنولوجيا التعليم في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة، ودراسة أحمد (٢٠١٠) التي أثبتت فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الإلكتروني المدمج في تنمية الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى الطالبات المعلمات، ودراسة عبد اللاه (٢٠١٣) التي أثبتت فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الإلكتروني المدمج في تنمية الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

٢- توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالآتي:

١) تضمين برامج تدريب معلمي العلوم الشرعية كل ما يسهم في تمكينهم من المهارات الأساسية في استخدام التقنية الرقمية وتوظيفها في العملية التعليمية وفقاً للتصور المقترح بالبحث.

٢) ضرورة تطوير برامج إعداد المعلمين (قبل الخدمة وأثناءها) ومواكبتها للتغيرات الجديدة والمستحدثات التكنولوجية.

٣) الاهتمام بمجال تدريب المعلم المستمر أثناء الخدمة بحيث يشتمل على قدرٍ كافٍ من نظم التقنية الرقمية وتوظيفها في العملية التعليمية.

٤) الاهتمام بإعداد المعلم وتنمية كفاياته لتشمل هذه النوعية الجديدة من متطلبات دوره في ضوء متطلبات عصر التقنية، ووصف برامج الإعداد المناسبة.

٥) الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعلم الإلكتروني في برامج إعداد المعلم، وتطبيق التقنية الحديثة من نقل المادة العلمية على الشبكة.

٦) تضمين مهارات استخدام التقنية الرقمية وتوظيفها في المناهج الدراسية لطلبة كليات التربية.

٧) تهيئة الفرصة لطلبة كليات التربية لممارسة استخدام التقنية الرقمية أثناء تعلمهم لكي يكتسبوا خبرة الممارسة.

٨) العمل على كل ما يعزز من تمكن المعلمين من المهارات الأساسية لاستخدام التقنية الرقمية في العملية التعليمية.

٩) الاهتمام بإزالة المعوقات التي تحد من تمكن المعلمين من المهارات الأساسية في استخدام الحاسب والإنترنت والوسائط ووضع الحلول المناسبة لها.

١٠) تهيئة البيئة المناسبة التي تساعد المعلمين في توظيف المهارات الأساسية لاستخدام التقنية الرقمية في شتى نواحي العملية التعليمية.

٣- مقترحات البحث:

استكمالا لما بدأته الدراسة فإن الباحث يقترح إجراء ما يأتي:

١) إجراء المزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية حول سبل تعزيز درجة تمكن معلمي العلوم الشرعية من المهارات الأساسية في استخدام التقنية الرقمية.

٢) إجراء دراسة شبه تجريبية لمعرفة فاعلية التصور المقترح على معلمات العلوم الشرعية.

٣) إجراء دراسة لمعرفة فاعلية توظيف التقنية الرقمية في تدريس العلوم الشرعية.

٤) إجراء دراسة مشابهة للطالبات في كليات التربية تخصص العلوم الشرعية، لمعرفة فاعلية استخدام التقنية الرقمية في العملية التعلمية.

* * *

المراجع

أولاً المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠١): مناهج التعليم العام في الميزان – رؤية لمواكبة المناهج لمتطلبات عصر المعرفة والتكنولوجيا – "مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، **المؤتمر العلمي الثالث عشر**، ٢٥ – ٢٤ يوليو الجمعية المصرية ، القاهرة ، جامعة عين شمس.
- أبو لطيفة، شادي فخري (٢٠١٢): مدى توافر التقنيات التعليمية التي تستخدم في تدريس كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية المتوسطة ودرجة استخدام المعلمين والمعلمات لها في محافظة الطفيلة، الأردن. **المجلة التربوية**، الكويت، ٢٦(١٠٤)، ص ص ٣١٩ – ٣٥٦.
- أحمد، فاطمة كمال (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الإلكتروني المدمج في تنمية مهارات تدريس التربية الأسرية والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى الطالبات المعلمات. **دراسات فى المناهج وطرق التدريس –مصر**، ع (١٦٢)، ١٥٨ – ٢٠٩.
- الأدغم، رضا أحمد حافظ (٢٠٠٣): تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات العصر ومتغيراته، **مجلة كلية التربية**، دمياط / جامعة المنصورة.
- أرحيمة، ميساء قاسم رفيق (٢٠٠٧) **اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو تكنولوجيا التعليم في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة**، رسالة ماجستير. كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن، عمّان.
- الأكلُبي، مفلح دخيل مفلح السعدي؛ عالم، إبراهيم بن أحمد (٢٠٠٥م): مدى تمكن طالب التربية الإسلامية المعلم في كليات المعلمين من إنتاج واستخدام الوسائل وتقنيات التعليم، **مجلة البحوث التربوية**، كلية المعلمين بالباحة –السعودية ،ع ٥،ص ص٣٣٣–٣٣٩ .
- أمين، مجدي محمود (٢٠٠٥). مدى وعي معلمي التربية الفنية بمستحدثات تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحو استخدامها. **مجلة كلية التربية بأسيوط –مصر**، مج٢١، ع١، ١٧٦ – ٢١٢.
- الحربي، جبير بن سليمان بن سمير العلوي (٢٠٠٨): **دور منهج العلوم الشرعية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الصف الثالث الثانوي**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- حسين، عمرو جلال (٢٠٠٧) فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعليم الإلكتروني في تنمية الأداء التدريسي للطلاب المعلمين بكليات التربية. **التربية (جامعة الأزهر) – مصر**، ع ١٣٣، ج ٣ ، ٢٠٥ – ٢٦٦.

- الدوبي، باسم بن طلحة عبد الرحمن (٢٠٠٨): **واقع استخدام الحاسب الآلي في العملية التعليمية للصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومشرفي الحاسب الآلي بمدينة مكة المكرمة** . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الزهراني، محمد مفرح علي (٢٠١٠): **واقع أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة وعلاقة ذلك بتحصيل طلابهم**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- سلامة، إبراهيم أحمد (٢٠١١): تصميم موقع تعليمي على الإنترنت وقياس أثره في تحصيل طلبة مساق مناهج التربية الإسلامية في جامعة آل البيت، **مجلة المنارة**، ١٧(١) ،ص ص٩٧–١١٨ .
- شرف، رشا؛ وحسن، نهلة (٢٠٠٣): تطوير نظم إعداد المعلم في ضوء خبرات أجنبية معاصرة "دراسة مقارنة"، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الحادي عشر: الجودة الشاملة ١٣ مارس .(في إعداد المعلم في الوطن العربي لألفية جديدة) جامعة حلون -كلية التربية، ١٢.
- الطبيب، مصطفى عبد العظيم (٢٠١٠): **فاعلية المناهج الدراسية المطورة وقدرتها على تحقيق أهدافها، مؤتمر التربية في عالم متغير**، للفترة من ٧–٨ نيسان ٢٠١٠، الأردن، الجامعة الهاشمية.
- عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠٠٨): **إعداد معلم المستقبل**، القاهرة، الدار العالمية.
- عبد الحميد، محمد زيدان (٢٠٠٨) مدى وعي معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمملكة العربية السعودية بتوظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم و اتجاهاتهم نحو إستخدامها. **مجلة البحوث النفسية والتربوية – كلية التربية جامعة المنوفية – مصر**، مج ٢٣، ع ٣ ، ١٥٤ – ٢٠٣.
- عبد اللاه، مختار عبد الخالق (٢٠١٣) فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الإلكتروني المدمج في تنمية الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، **المجلة التربوية، سوهاج– مصر**، ع(٣٣)، ١–٤٦.
- عبد المجيد، ممدوح محمد (٢٠٠٠). مدى وعي معلمي العلوم بمستحدثات تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحو استخدامها. **المؤتمر العلمى الرابع – التربية العلمية للجميع –مصر، مج (١)، الإسماعيلية: الجمعية المصرية للتربية العلمية**، ٣٠٩ – ٣٣٨.
- عزازي، فاتن محمد (٢٠١٠). تصور مقترح لتفعيل دور معلمي التعليم الثانوي العام باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. **المؤتمر الدولي الخامس (مستقبل إصلاح التعليم العربي**

لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى) – مصر، ج ٢، القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية (أسد) والجامعة العربية المفتوحة بالقاهرة. ١٠١٥ – ١٠٨٢.

- علي، نبيل (٢٠٠١): الثقافة العربية وعصر المعلومات، **سلسلة عالم المعرفة**، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد ١٨٤.
- العماوي، أسماء علي (٢٠٠٣): **واقع استخدام التقنيات التعليمية في مدارس المرحلة الأساسية في منطقة إربد الأولى من وجهة نظر معلمي هذه المدارس**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- عمران، صالح (١٩٩٣): **العلاقات بين ممارسات الإشرافية الفعلية للمشرفين التربويين والممارسات الإشرافية المفضلة لدى معلمي مدارس مديرية عمان**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأردن، ١٩٩٣.
- عمور، أميمة محمد ؛ أبو رياش، حسين (٢٠٠٧): **استخدام التكنولوجيا في الصف فى الأردن**، دار الفكر.
- عيسى، حازم زكي، محسن، رفيق عبد الرحمن (٢٠١٠): تصور مقترح الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق المعايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظة غزة، **مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية**، ١٨(١).
- فلاته، إبراهيم محمود حسين (٢٠٠٤): **العملية التربوية في المدرسة الابتدائية أهدافها، وسائلها، وتقويمها**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- القرشي، هدى عبد ربه بن حميد (٢٠٠٨): **أساليب تنمية التفكير العلمي لطفل المرحلة الابتدائية وتطبيقاتها في ضوء التربية الإسلامية**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- اللقماني، عبد الحميد بن عبد المعطي (٢٠٠٩): **واقع تطوير المشرف التربوي أداء معلمي التربية الإسلامية في مجال استخدام تقنيات التعليم**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- اللياتي، ابتسام بنت أسعد بن أحمد (٢٠١٣): **تطوير أداء المشرفات التربويات في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- مازن، حسام محمد (٢٠٠٢): **نموذج مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في منظومة المنهج التعليمي في إطار مفاهيم الأداء والجودة الشاملة رؤية مستقبلية**، المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول، ٢٤ـ ٢٥ يوليو.
- المولي، حميد مجيد (٢٠١١): **التعليم في عصر المعلوماتية**. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- الودعاني، ماجد ربحان (٢٠٠٩): **واقع استخدام التقنيات التعليمية ومعينات التدريس المعلمي في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Abbott, C. (٢٠١٥). "Report ١٥: E-inclusion: Learning Difficulties and Digital Technologies". Journal of Education Technology, ١٦(٤).
- Ali, S. S. (٢٠١٤). "Modern Approaches to Develop Teaching Performance of Islamic Law Teachers: Sharing some national and international perspectives". Islam Teaching Revisited; ٣ (١٢).
- Arsyad, A.(٢٠١٥). "The Development Of Shariah Sciences Teachers In Indonesia: Teachers Perspectives Toward Modern Methods Of Development". Presented At The University Degu Studi Di Napoli “L’orientale” In Naples, Italy, May ١٢th.
- Caruso, J. J.& Fadhli, M. T. (٢٠١١). Islamic Sciences Teachers: A Developmental Perspective (٢nd Ed.). New York: Teachers College Press.
- Commission of the European Communities. (٢٠٠١).Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. The e-Learning Action Plan. Designing tomorrow’s education, Brussels, ٢٨,٣.
- Duhs, L.A. (٢٠١٣)., “Teaching Religious Sciences: Ethics and the Search for the Right Maximand”, Australasian Journal of Economics Education, Volume ٣, Nos. ١ & ٢.

- Faruqi, I. R. Al-, (2007) ‘Islam and Other Faiths’ in A. Gauhar (ed.) The Challenge of Islam.
- Geo, J.S. (2012). Principles and Practices of Education, 2nd Edition, London, UK. English Language Book Society, Longman.
- Ghofrani, K., & Adeboujo, J. (2009). High-Quality Professional Development: An Essential Component Of Successful Schools. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Higgs, C.,& Higgs, N. (2012). Preparing Teachers for Culturally Diverse Students. Journal of Teaching and Teacher Education. Vol. 16.
- Iqbal, M. Z. (2011). Teacher Training in the Islamic Perspective. Institute of Policy Studies and international institutes of Islamic Thought, Islamabad.
- Mehmood, K. (2013). Workshop: Effects Of Teachers Training & Pakistani Needs Of Future. Teachers And Trainers In Adult Education And Lifelong Learning. Professional Development in Asia & Europe 29-30 June 2009 in Bergisch Glad Bach /Germany.
- Mirascieva, S.; Petrovski, V., & Gorgeva, E. P. (2013). "Realities Of Shariah Sciences Development In The Republic Of Macedonia In Accordance With Digital Technology Today". Ljubljana: Faculty of Education Journal, University of Ljubljana; 11 (2).
- Ogakwu, V.N. (2011). A Comparative Analysis Of Islamic Sciences Control Measures In Public And Private Secondary Schools In Enugu State. Knowledge Review.21(3).
- Salleh, K. M.; Othman, M. Y.; Radiman, S.; Dakir, J.; Tamuri, A. H.; Alwi, N. H.; Jumali, M. H.; Halim, L., & Badzis, M. (2013). "Teachers’

Concerns, Perception and Acceptance toward Tauhidic Science Education". Kyoto Bulletin of Islamic Area Studies, 4 (1-2).

- Shahid, S. M. (2010). Teacher Education in Pakistan. Majid Book Depot, Urdu Bazaar Lahore.
- Shahid, S. M. (2010): “Islamic Law Teaching” brief contributed to the Islamic Law Curriculum Development Project.
- Suleman, Q.; Aslam, H. D.; Habib, M. B.; Gillani, S. U. A.,& Hussain, I. (2013). "Effectiveness Of The Teacher Training Programmes Offered For Shariah Sciences Teachers By Institute Of Education & Research, Kohat University Of Science & Technology Kohat (Khyber Pukhtunkhwa) Pakistan". International Journal of Humanities and Social Science; 1 (16).

* * *

ملحق (١)

استبانة تحكيم الخبراء لقائمة المهارات اللازم توافرها لدى معلمي العلوم الشرعية في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية (القائمة المبدئية).

	المهارات	ارتباط البند بالمحور			مناسبة البند لمجال التوظيف في تدريس العلوم الشرعية			ملاحظات
		مرتبط	الى حد ما	غير مرتبط	مناسب	الى حد ما	غير مناسب	
أولا: مهارات عامة فى استخدام الحاسوب والانترنت								
أ- تشغيل الحاسوب وملحقاته								
١	التعامل مع نظم التشغيل المتنوعة							
٢	التعامل مع الملفات والمجلدات (مثل الحذف، النسخ، النقل، تعديل الاسم)							
٣	استخدام الوحدات الملحقة بالحاسوب (مثل الطابعة والكاميرا والماسح الضوئي)							
٤	تحرير النصوص باستخدام برامج معالجة الكلمات (مثل إدراج نصوص وجداول وصور ورسوم....).							
٥	إعداد العروض التقديمية (باستخدام برامج مثل PowerPoint، Prize....).							
ب- التعامل مع الإنترنت								
٦	تصفح الإنترنت (مثل: إضافة الى المفضلات، تحميل......)							
٧	استخدام محركات البحث بالإمكانات المتقدمة (مثل استخدام العلاقات المنطقية في البحث، تحكم في نوع البحث من حيث صور، بحث، أخبار، خرائط، بريد، تقويم، ترجمة ....)							
٨	التعامل مع المنتديات التعليمية (مثل التسجيل، المشاركة، الاطلاع، إرسال رسائل خاصة ...)							

	المهارات	ارتباط البند بالمحور			مناسبة البند لمجال التوظيف في تدريس العلوم الشرعية			ملاحظات
		مرتبط	إلى حد ما	غير مرتبط	مناسب	إلى حد ما	غير مناسب	
٩	التعامل مع البريد الإلكتروني بإمكاناته المتنوعة (مثل تحميل مرفقات، بريد صوتي)							
ثانيا: مهارات توظيف الحاسوب والوسائط والإنترنت فى تدريس العلوم الشرعية								
أ- مهارات توظيف الوسائط المتعددة								
١٠	توظيف عناصر الوسائط المتعددة الرقمية (مثل:الصوت الرقمي، الصور الرقمية، الرسومات الثابتة والمتحركة بأنواعها).							
١١	استخدام برامج الوسائط التعليمية (مثل بريمير Premiere) .							
١٢	استخدام المستودعات الرقمية المتخصصة بمجال العلوم الشرعية.							
١٣	إنتاج كتاب إلكتروني فى مجال العلوم الشرعية							
ب- مهارات ترتبط بمجال التعلم الإلكتروني								
١٤	إنتاج مقررات رقمية وإدارتها.							
١٥	استخدام أنظمة إدارة التعلم (مثل الموودل- جسور..)							
١٦	استخدام تطبيقات تقييم أداء التلاميذ إلكترونيا (مثال الاختبارات التفاعلية- بنوك الأسئلة- ملفات الإنجاز)							
١٧	استخدام تطبيقات إعداد الفصول الافتراضية.							
١٨	استخدام تطبيقات الواقع الافتراضي (مثل الحياة الثانية)							
١٩	إعداد موقع تعليمي عبر الويب فى مجال العلوم الشرعية.							

	المهارات	ارتباط البند بالمحور			مناسبة البند لمجال التوظيف في تدريس العلوم الشرعية			ملاحظات
		مرتبط	إلى حد ما	غير مرتبط	مناسب	إلى حد ما	غير مناسب	
ج- مهارات ترتبط بتقنيات الجيل الثاني للإنترنت								
٢٠	استخدام شبكات التواصل الاجتماعي (مثل -Twitter Facebook–....):							
٢١	التعامل مع تقنيات وتطبيقات مشاركة الفيديو (مثل YouTube، Teacher Tube.):							
٢٢	التعامل مع تقنيات وتطبيقات مشاركة الصور (مثل Flicker، Instagram…):							
٢٣	التعامل مع تقنيات وتطبيقات مشاركة الصوت (مثل Podcast....):							
٢٤	التعامل مع الموسوعات الويكي wiki (باستخدام تطبيقات مثل: Wikipedia، Pbwork....):							
٢٥	إنشاء المدونات Blog (باستخدام تطبيقات مثل Google blog، Blogger....):							
د- مهارات استخدام أجهزة التعلم الرقمية								
٢٦	استخدام السبورة التفاعلية وتطبيقاتها							
٢٧	استخدام أجهزة التعلم النقال وتطبيقاتها							
٢٨	استخدام جهاز عرض البيانات Data Show Projector							
٢٩	استخدام جهاز العارض البصرى Visual Presenter							

ملحق (٢) القائمة النهائية

المهارات اللازم توافرها لمعلم العلوم الشرعية للقيام بأدواره فى ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية

أولا: مهارات عامة فى استخدام الحاسوب والإنترنت

أ- تشغيل الحاسوب وملحقاته

- التعامل مع نظم التشغيل المتنوعة
- التعامل مع الملفات والمجلدات (مثل الحذف، النسخ، النقل، تعديل الاسم)
- استخدام الوحدات الملحقة بالحاسوب (مثل الطابعة والكاميرا والماسح الضوئي)
- تحرير النصوص باستخدام برامج معالجة الكلمات (مثل إدراج نصوص وجداول وصور ورسوم....).
- إعداد العروض التقديمية (باستخدام برامج مثل PowerPoint، Prize....).

ب- التعامل مع الإنترنت

- تصفح الإنترنت (مثل: إضافة إلى المفضلات، تحميل......)
- استخدام محركات البحث بالإمكانات المتقدمة (مثل استخدام العلاقات المنطقية في البحث، تحكم في نوع البحث من حيث صور، بحث، أخبار، خرائط، بريد، تقويم، ترجمة ....)
- التعامل مع المنتديات التعليمية (مثل التسجيل، المشاركة، الاطلاع، إرسال رسائل خاصة ....)
- التعامل مع البريد الإلكتروني بإمكاناته المتنوعة (مثل تحميل مرفقات، بريد صوتي)

ثانيا: مهارات توظيف الحاسوب والوسائط والإنترنت فى تدريس العلوم الشرعية

أ- مهارات توظيف الوسائط المتعددة

- توظيف عناصر الوسائط المتعددة الرقمية (مثل:الصوت الرقمي، الصور الرقمية، الرسومات الثابتة والمتحركة بأنواعها).
- استخدام برامج الوسائط التعليمية (مثل بريمير Premiere) .

- استخدام المستودعات الرقمية المتخصصة بمجال العلوم الشرعية.

ب– مهارات ترتبط بمجال التعلم الإلكتروني

- إنتاج مقررات رقمية وإدارتها.
- استخدام أنظمة إدارة التعلم (مثل الموودل– جسور..)
- استخدام تطبيقات تقييم أداء التلاميذ إلكترونياً (مثال الاختبارات التفاعلية– بنوك الأسئلة– ملفات الإنجاز)
- استخدام تطبيقات إعداد الفصول الافتراضية.

ج– مهارات ترتبط بتقنيات الجيل الثاني للانترنت

- استخدام شبكات التواصل الاجتماعي (مثل Twitter-Facebook–....).
- التعامل مع تقنيات وتطبيقات مشاركة الفيديو (مثل YouTube، Teacher Tube.).
- التعامل مع تقنيات وتطبيقات مشاركة الصور (مثل Flicker، Instagram…).
- التعامل مع تقنيات وتطبيقات مشاركة الصوت (مثل Podcast....).
- التعامل مع الموسوعات الويكي wiki (باستخدام تطبيقات مثل: Wikipedia، Pbwork....).
- إنشاء المدونات Blog (باستخدام تطبيقات مثل Google blog، Blogger ....).

د– مهارات استخدام أجهزة التعلم الرقمية

- استخدام السبورة التفاعلية وتطبيقاتها.
- استخدام أجهزة التعلم النقال وتطبيقاتها.
- استخدام جهاز عرض البيانات Data Show Projector .
- استخدام جهاز العارض البصرى Visual Presenter.

ملحق (٣)

بطاقة رصد أداء المعلم لمهارات استخدام نظم إدارة التعلم

إرشادات الملاحظ

– يتم تطبيق البطاقة أثناء تطبيق المهارة خطوة خطوة.

– برجاء وضع علامة (√) فى المكان الذى تراه مناسباً لأداء الدارس حسب مستوى إتقان الأداء للمهارة وذلك حسب التقدير التالى:

– لم يؤدِ المهارة. (صفر)

– يؤدى المهارة ولكن بتعثر وتأخر. (١) أى درجة واحدة

– يؤدى المهارة بدون أخطاء وتعثر. (٢) أى درجتان

المجال	المهارة	أدى المهارة			ملاحظات
		١	٢	٣	
مهارات أساسية	– الدخول إلي الموقع – تشغيل /إيقاف التحرير Turn Editing on/off	- -	- -	- -	
مهارات إضافة مصادر وموارد	– إعداد صفحة نصية Compose a text page – إعداد صفحة ويب Compose a web page – إضافة رابط Link to a file – إضافة موقع Link to a web site – إدراج ملصقة Insert a label	- - - - -	- - - - -	- - - - -	
مهارات إضافة أنشطة	– إضافة واجبات (تعيينات) Assignment – إضافة ورشة عمل workshop. – إضافة ويكى wiki.	- - -	- - -	- - -	
مهارات إضافة أدوات التواصل الالكترونى	– إضافة غرفة حوار (محادثة) Chat – إضافة منتدى (حلقة نقاش) Forum	- -	- -	- -	
مهارات إضافة أدوات التقويم الإلكترونى	– إضافة اختيارات (استفتاء سريع) Choice – إضافة استبانة Survey – إضافة اختبار (امتحان) Quiz	- - -	- - -	- - -	

مجموع الدرجات : .... **النسبـة :** ....
ملاحظـات : ....

ملحق (٤)

مقياس اتجاه معلمي العلوم الشرعية نحو استخدام التقنيات الرقمية

الاسم: ....

الرجا وضع علامة (✓) في المكان المناسب الذي يعبر عن رأيك بكل صدق.

م	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	أرفض	أرفض بشدة
المحور الأول :الثقة في أهمية وجدوى استخدام التقنيات الرقمية						
١	أرى أهمية استخدام الأجهزة التعليمية فى تدريس العلوم الشرعية.					
٢	تعد مواقف التعلم القائمة على توظيف التقنيات فعالة، وقد تفوق كفاءة التدريس التقليدي.					
٣	لا تصلح التقنيات الرقمية لتعلم الطالب فى كل المقررات، ومنها العلوم الشرعية.					
٤	يعاب على استخدام التقنيات التعليمية أنها لا تتيح للمعلم أن يتابع أداء المتعلم فى التعلم وتقدمه فى العلوم الشرعية.					
٥	تتيح التقنيات الرقمية أكثر من أسلوب للاستخدام مما يتيح للمعلم الاختيار منها، سواء داخل الفصل أو عن بعد.					
٦	يمكن من خلال التقنيات الرقمية توظيف عناصر مختلفة من الوسائط مثل الصوت، ومقاطع الفيديو، مما يزيد من كفاءتها التعليمية فى تدريس العلوم الشرعية.					
٧	أفضل اتباع طرق التدريس التقليدية لما تتيحه من الانضباط داخل الصف وتحكم المعلم فى الموقف التعليمي.					
٨	يصعب الاعتماد على التقنيات الرقمية فى تدريس العلوم الشرعية لأنها تتطلب أن يكون لدى جميع الطلاب مهارات متقدمة يصعب اكتسابها.					
٩	تتيح التقنيات التعليمية تخطى الحواجز الزمانية والمكانية بين الطلاب مما يسهل مشاركة جميع الطلاب.					
١٠	تعتبر التقنيات الرقمية فى تدريس العلوم الشرعية من أفضل أدوات المساعدة للمعلم فى دعم تعلم الطالب.					
١١	أرى أهمية استخدام التقنيات الرقمية فى تقييم الطالب إلكترونيا فى مجال العلوم الشرعية.					

م	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	أرفض	أرفض بشدة
١٢	أعتقد أن التقنيات الرقمية لا تصلح إلا لمستويات أهداف التعلم الدنيا أي التذكر والفهم.					
١٣	يمكن توظيف التقنيات الرقمية باللغة العربية، مما يسهم فى توظيفها بجميع المقررات الدراسية ومنها العلوم الشرعية.					
١٤	استخدام التقنيات الرقمية فى تدريس العلوم الشرعية يكسب الطلاب مهارات قد لا يكتسبوها من خلال طرائق التدريس التقليدية.					
١٥	يعاب على طرق التدريس التقليدية صعوبة توفير التغذية الراجعة الفورية للطلاب من المعلم، بعكس طرق التدريس القائمة على توظيف التقنيات.					
١٦	أرى أن التعلم باستخدام التقنيات الرقمية يسهم في إيجاد بيئة تعلم جذابة وممتعة للعلوم الشرعية.					
١٧	أرى صعوبة استخدام التقنيات الرقمية فى تقييم الطالب إلكترونيا فى مجال تعلم العلوم الشرعية.					
١٨	لا يصلح استخدام التقنيات الرقمية لجميع أساليب تجمع الطلاب، وخاصة فى حالة الأعداد الكبيرة عند تدريس العلوم الشرعية.					
١٩	أشعر أن استخدام الحاسوب لا يسهم في تقييم الطالب فى المقررات التي أقوم بتدريسها فى مجال العلوم الشرعية.					
٢٠	أشعر أن التعليم بالتقنية الرقمية سيحسن من مستوى تعلم طلابي.					
٢١	أشعر أنه سيتم إتاحة المرونة في تدريس العلوم الشرعية من خلال التقنيات الرقمية.					
٢٢	أعتقد أن التعليم من خلال التقنيات الرقمية يعالج مشكلة الأعداد الكبيرة ويعد اقتصادياً.					
٢٣	تساعد التقنيات الرقمية فى استقبال إستفسارات الطلاب مباشرة إلى المعلم.					
٢٤	أعتقد أن التقنية الرقمية توفر فرصة مراجعة المادة لدى الطلاب.					

م	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	أرفض	أرفض بشدة
٢٥	تستطيع التقنية الرقمية توفير المقررات الدراسية بما فيها مقررات العلوم الشرعية في صورة ملفات إلكترونية.					
٢٦	أعتقد أن التعليم باستخدام التقنية الرقمية مفيد في تعلم العلوم الشرعية.					
٢٧	أستطيع تدعيم المقررات الدراسية بملفات صوتية وملفات فيديو وفقاً لطبيعة مقررات العلوم الشرعية.					
٢٨	أعتقد أن التعليم باستخدام التقنية الرقمية يعمق فهم العلوم الشرعية.					
٢٩	أعتقد أن الوسائط المتعددة التى يمكن تقديمها من خلال التقنيات الرقمية تسهم فى إثراء تعلم مقررات العلوم الشرعية.					
٣٠	أعتقد أن الاختبارات الإلكترونية التى تقدم من خلال التقنيات الرقمية تؤدي دوراً في تثبيت مفاهيم العلوم الشرعية.					
٣١	أرى أن التعليم من خلال التقنية الرقمية يمكن المعلم والمتعلم من مواكبة متغيرات العصر.					
٣٢	أشعر بارتياح وتوفير الجهد عند استخدامي للتقنيات الرقمية في تدريس مقررات العلوم الشرعية.					
٣٣	استخدام التقنيات الرقمية يحول غرفة الصف إلى بيئة تعليمية محورها المتعلم.					
٣٤	أعتقد أن استخدام التقنيات الرقمية سيحسن تعلم موضوعات العلوم الطبيعية، ولا يصلح في تدريس مواد العلوم الشرعية.					
٣٥	أعتقد أن استخدام التقنيات التقنية يتيح فرصة المشاركة الفعالة في المواقف التعليمية.					
٣٦	أرى أن التقنيات الرقمية سوف تحل مكان المعلم ودوره، وستسهم في الاستغناء عنه.					
٣٧	أشعر بعدم الارتياح عند التدريس من خلال التقنيات الرقمية بدلاً من التدريس التقليدي وهو ما اعتدت عليه.					
٣٨	اعتقد أن استخدام التقنيات الرقمية سيساعد فى مراعاة الفروق الفردية بين مستويات الطلاب فى حصص العلوم الشرعية.					

م	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	أرفض	أرفض بشدة
٣٩	أعتقد أنه من خلال استخدام المعلم للتقنيات الرقمية سينمي الاتجاه الإيجابي نحو مقرر العلوم الشرعية لدى طلابه.					
٤٠	أرى أن التعليم من خلال التقنيات الرقمية يؤدي إلى التفاعل أكثر بين الطلاب.					
٤١	اعتقد أنه من الضروري أن يتقن معلم العلوم الشرعية مهارات استخدام تطبيقات التقنيات الرقمية في عملية التعليم والتعلم.					
٤٢	استخدام التقنيات الرقمية سيساعد المعلم في تحقيق تعلم نشط وفعال.					
المحور الثاني :الاهتمام بالتقنيات الرقمية						
٤٣	من خلال تنوع التقنيات الرقمية يمكن للمعلم اختيار المناسب منها لتطوير الخبرات المرتبطة بتخصصه.					
٤٤	أعتقد أنني بحاجة للتدريب على استخدام التقنيات الرقمية الحديثة.					
٤٥	إعداد الدروس فى العلوم الشرعية يضيف عبئاً جديداً على عاتق المعلم.					
٤٦	يحتاج المعلم لاستخدام التقنيات الرقمية تدريباً شاقاً وجهداً كبيراً.					
٤٧	أعتقد أنه لا يستطيع كل معلمي العلوم الشرعية توظيف التقنيات الرقمية مع طلابهم.					
٤٨	أعتقد أن استخدام التقنيات الرقمية يقلل من أعباء المعلم والجهد المبذول فى شرح الدروس.					
٤٩	أفضل استخدام استخدام التدريس القليدي، والاختبارات التقليدية فى تقييم الطالب بمواد العلوم الشرعية.					
٥٠	يتطلب استخدام التقنيات الرقمية جهداً كبيراً من معلمي العلوم الشرعية لإتقان مهارات إعدادها.					
٥١	يصعب أن يتحكم المعلم عند استخدام التقنيات الرقمية فى الحصة بالصف كما فى التدريس التقليدى، كالأجهزة وتوصيلاتها.					
٥٢	أرغب في مساعدة زملائي في توظيف التقنيات الرقمية فى تعلم طلابهم بمقررات العلوم الشرعية.					

م	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	أرفض	أرفض بشدة
٥٣	أساليب تقييم الطالب المعتمدة على التقنية، ومنها الاختبارات الإلكترونية سوف يصبح مكونا أساسيا لتطوير مستقبلي المهني.					
٥٤	أرى أن تقييم الطالب إلكترونيا يزيد من أعباء التعلم على المتعلم.					
٥٥	يجب أن تتضمن مناهج إعداد معلم العلوم الشرعية مقررات عن توظيف التقنيات الرقمية فى مجال تدريس العلوم الشرعية.					
٥٦	ساحرص على معرفة ما يستجد من التقنيات التعليمية لاستخدامها فى تدريس العلوم الشرعية.					
٥٧	أنصح بقية زملائي التدريس من خلال توظيف التقنية الرقمية.					
٥٨	أعتقد أن إدخال التقنيات الرقمية في تدريس المقررات إهدار للمال.					
٥٩	أرى أن هناك ضرورة لاستمرار تدريب معلم العلوم الشرعية على ما يستجد من التقنيات التعليمية.					
٦٠	سأداوم على تشجيع طلابي على اكتساب مهارات التعامل مع التقنيات الرقمية للاستفادة منها فى التعلم.					

ملحق (٥)

أسماء المحكمين (مرتبة أبجديا)

	الأسم	الوظيفة
١	أ.د. محمد بن راشد الشرقى	أستاذ المناهج وطرق التدريس بكليات الشرق العربى للدراسات العليا.
٢	د. عبد الله بن سعد اليحيى	أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المشارك بجامعة شقراء.
٣	د. على بن عبد الله البكر	أستاذ علم النفس المشارك بجامعة الملك سعود.
٤	د. فهد بن عبد العزيز أبانمى	أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المشارك بجامعة الملك سعود.
٦	د. إيهاب محمد جادو	أستاذ تقنيات التعليم المساعد بجامعة حائل.
٧	د. شوقى محمد محمود	أستاذ تقنيات التعليم المساعد بجامعة المنصورة.
٨	د. محمد شوقى شلتوت	أستاذ تقنيات التعليم المساعد بكليات الشرق العربى.
٩	د. محمد بن عبد العزيز أبانمى	أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المساعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية.
١٠	د. نبيل السيد محمد	أستاذ تقنيات التعليم المشارك بجامعة أم القرى.
١١	أ. عبد الله بن فهد الصنعاوى	محاضر بقسم المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المساعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

* * *

Center for Education and Development in collaboration with the Arab Open University in Cairo, 2, 1015-1082.

- Fallaatah, I. (2004). *The educational process in primary school: Goals, means, and evaluation* (Master's thesis). Umm Al-Qura University, Makkah.
- Hussayn, A. (2007). *The effectiveness of a training program based on e-learning on teaching performance development of students teachers in education faculties*. Education Journal*, 3*(133), 205-266.
- Ibraaheem, M. (2001). *The general education curriculum in the balance: A vision for curriculum to cope with requirements of the age of knowledge and technology* (A working paper presented at the Thirteenth Scientific Conference "Education Curricula, Knowledge Revolution, and Contemporary Technology”).
- Iessa, H., & MuHsin R. (2010). *A conceived proposal of teaching performance for science teachers in accordance with the quality standards in primary school in Gaza Province*. Journal of the Islamic University*, 18*(1).
- Imraan, S. (1993). *The relations between the actual supervisory practices of educational supervisors and preferred supervisory practices by teachers of Amman schools Directorate* (Master’s thesis). The University of Jordan, Amman.
- Maazin, H. (2002). *A proposed model to include some of the life skills curriculum in the educational system within the framework of the concepts of performance and total quality: A future vision*. The Fourteenth Scientific Conference of the Egyptian Society of Curricula and Teaching Methods, *1*.
- Salaamah, I. (2011). *Designing an educational website on the Internet and measuring its impact on the achievements of Islamic education curriculum students at Aal Al-Bayt University*, Al-Manarah Magazine*,* 17(1), 97-118.
- Sharaf, R., & Hasan, N. (2003). *The development of teacher preparation systems in light of contemporary foreign expertise: A comparative study* (A working paper presented at the Eleventh Annual Conference “Total Quality”). Helwan University.

* * *

- Ali, N. (2001). *The Arab culture and the Information Age*. World of Knowledge Series, (184).
- Al-Leeyaati, I. (2013). *Improving the performance of female educational supervisors in light of the principles of total quality management from the perspective of female supervisors, principals, and teacher*s (Master's thesis). Umm Al-Qura University, Makkah.
- Al-Luqmaani, A. (2009). *The reality of the development of Islamic education teachers' performance in the field of using learning technologiesby educational supervisors* (Master's thesis). Umm Al-Qura University, Makkah.
- Al-Mooli, H. (2011). *Education in the Information Age*. UAE: Daar Al-Kitaab Al-Jaami`i.
- Al-Qurashi, H. (2008). *The development of scientific thinking methods for the primary school children and their applications in light of Islamic education* (Unpublished master's thesis). Umm Al-Qura University, Makkah.
- Al-Tabeeb, M. (2010). *The effectiveness of developed curriculum and its ability to achieve its objectives.* Conference on ' Education in a Changing World', Hashemite University, Jordan.
- Al-Wad`aani, M. (2009). *The reality of using educational technology and teaching aids for teaching mathematics in primary education* (Master's thesis). Umm Al-Qura University, Makkah.
- Al-Zahraani, M. (2010). *The reality of the performance of secondary school mathematics teachers in light of contemporary professional standards and its relation to achievements of their students* (Doctoral dissertation). Umm Al-Qura University, Makkah.
- Ameen, M. (2005). *The extent of awareness of art education teachers of educational technology innovations and their attitudes towards their use.* College of Education Journal*, 21*(1), 176-212.
- Ammoor, U., & Abu Rayyash, H. (2007). *The use of technology in the classroom in Jordan*. Daar Al-Fikr.
- AraHeemah, M. (2007). *The attitudes of Islamic education teachers towards educational technology in Amman Fourth Directorate* (Master's thesis). The University of Jordan, Amman.
- Azaazi, F. (2010). *Conception of a proposal to activate the role of teachers in general secondary education using information and communication technology* (A working paper presented at the Fifth International Conference "The Future of the Arab Education Reform for the Knowledge Society: Experiences, Standards, and Visions"). The Arab

List of References:

- Aamir, T. (2008). *The future teacher preparation*. Cairo: Al-Daar Al-Aalamiyyah.
- Abdillah, M. (2013). *The effectiveness of a training program based on the blended learning for developing teaching skills and attitudes towards e-learning among Arabic language students teachers*. Educational Journal, (33), 1-46.
- AbdulHameed, M. (2008). *The extent of awareness of teachers ofstudents with special needs in Saudi Arabia of employing educational technology innovations and their attitudes towards their use*. Journal of Psychologicaland Educational Research, 23(3), 154-203.
- Abdulmajeed, M. (2000). *The extent of awareness of science teachers about educational technology innovations and their attitudes towards their use*. The 4th Scientific Conference of Egyptian Association for Science Education, 1, 309-338.
- Abu LaTeefah, Sh. (2012). *The availability of educational technology used in teaching Islamic education textbooks in intermediate school and the degree of teachers' use of it in Tafila, Jordan*. Educational Journal, 26(104), 319-356.
- AHmad, F. (2010). *The effectiveness of a training program based on blended learning in the development of family education teaching skills and attitudes towards e-learning among students teachers*. Curriculum and Instruction Studies, (162), 158-209.
- Al-Adgham, R. (2003). *The development of the Arabic language teacher preparation programs in light of the requirements of this age and its variables*, Journal of the College of Education.
- Al-Aklubi, M., & Aalim, I. (2005). *The extent to which a student teacher of Islamic education in teachers' colleges can create and teaching aids and education technology*. Educational Research Journal, (5), 333-339.
- Al-Amaawi, A. (2003). *The reality of using educational technology in primary schools at Irbid First Directorate from the perspective of teachers in those schools* (Master's thesis). Yarmouk University, Jordan.
- Al-Doobi, B. (2008). *The reality of using computers in the educational process of primary grades in primary school from the perspective of computer teachers and supervisors in Makkah* (Unpublishedmaster's thesis). Umm Al-Qura University, Makkah.
- Al-Harbi, J. (2008). *The role of Sharia Sciences curriculum in promoting intellectual security among third grade secondary students* (Doctoral dissertation). Umm Al Qura University, Makkah.

Improving the Performance of Sharia Sciences' Teachers in Light of the Requirements of the Digital TechnologyEra
And their Attitudes Towards it

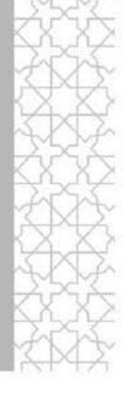
Dr. MuhammadAbdulaziz Al-Naajim
Associate Professor
Curriculum and Instruction of Sharia Sciences
College of Science and Humanities (Harimlae)
Shaqra University

Abstract:

The current research aims at setting a suggested program to improve the performance of Sharia sciences teachers in light of the requirements of the digital technology eraand improving their attitudes towards it. The researcher uses the descriptive approach to identify the list of the necessary skills for- Sharia sciences teachers in light of the requirements of the digital technology era. The researcher also uses the quasi-experimentalapproach to test a suggested program for one of these skills. In addition, the researcher uses the single-group design. Furthermore, the researcher has prepared educational materials and research tools, including: a questionnaire for Sharia sciences teachers to determine their mastery level of the necessary skills, a training program to develop one skill of using technology, which is using learning management systems, an observation sheet to monitor teacher's performance regarding the skills of using digital technologies, and measurement of Sharia sciences teachers' attitudes towards the use of digital technology. The research sample consists of 22 Sharia sciences teachers.

The results reveal the positive impact of the suggested program on teachers' mastery of digital technology skills and improvement of their attitudes towards their use.

Keywords: teacher, Sharia sciences, the digital technology era, attitude, digital technology.



مستوى الرضى الوظيفي لخريجي برنامج
خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي

د.عبدالعزيز بن عبدالله العريني

عميد كلية العلوم والدراسات النظرية - في الجامعة السعودية الإلكترونية

وأستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك

بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



مستوى الرضى الوظيفي لخريجي برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي

د.عبدالعزيز بن عبدالله العريني
عميد كلية العلوم والدراسات النظرية – في الجامعة السعودية الإلكترونية
وأستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

يحتاج العائد من الابتعاث بعد رحلته العلمية الطويلة إلى وظيفة مناسبة ترضي طموحه وتساوي الجهد الذي بذله، وتتمحور هذه الدراسة حول: الرضى الوظيفي لخريجي برنامج خادم الحرمين الشريين للابتعاث الخارجي، وقد شارك فيها (١٨٥) موظفا من خريجي هذا البرنامج، الذين التحقوا بوظائف داخل المملكة، واستخدم لهذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأجاب أفراد الدراسة عن استبانة تتكون من (١٧) فقرة حول مستوى الرضى الوظيفي، كما استخدم عدد من الأساليب الإحصائية منها: التكرار والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، اختبار (ت)، وكذلك معاملة الفا كرونباخ، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA).

وكانت أهم نتائج الدراسة: أن هناك رضى بدرجة جيدة عن الوظائف التي حصل عليها المبتعثون الخريجون، ورغم هذا الرضى فإنهم كانوا يطمحون للأفضل، كما اتضح من تخصصات افراد الدراسة قلة الخريجين من التخصصات الصحية والطبية رغم كثرة الحاجة إليها في المملكة، ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة: التخصص، دولة التخرج، الدرجة العلمية، جهة العمل –خاص أو حكومي، منطقة العمل، في مستوى الرضى، وانتهت الدراسة إلى عدد من التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.



المقدمة:

يشهد التعليم العالي في المملكة العربية السعوديَّة تطورًا ملموسًا من الناحيتين الكمية والنوعية، وقد تضاعف عدد الطلاب الملتحقين بمؤسساته مرات عديدة؛ وذلك لتوفير التعليم العالي لأكبر شريحة من خريجي المدارس الثانوية، وسواء كان ذلك في جامعات الداخل أو تهيئة الطلاب للالتحاق بالبكالوريوس والدراسات العليا بالخارج.

وقد واجهت الحركة التعليمية في المملكة العربية السعودية في العقود الماضية عددا من المشكلات والتحديات، ومن أهمها إيجاد الكوادر الوطنية المؤهلة لسد حاجة سوق العمل وفق المعايير العالمية وذلك في التخصصات التي يحتاج إليها السوق، ومن التحديات التي واجهت تلك الحقبة أيضا قلة الجامعات حيث كانت لا تتعدى ثمان جامعات، مما يتطلب إيجاد الصيغ والآليات والبدائل لمواجهة تلك التحديات.

ولمواجهة هذه التحدِّيات، وحرصًا من خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز –حفظه الله– على التنمية المستدامة للموارد البشرية في المملكة أطلق مبادرته التاريخية باستحداث برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي؛ لكي يكون رافدًا مهمًّا وأساسيًّا لدعم الجامعات السعوديَّة والقطاعين الحكومي والأهلي، عام ١٤٢٦هـ وقد ابتعث الطلاب والطالبات السعوديين إلى أفضل الجامعات العالمية في مختلف دول العالم؛ لمواصلة دراساتهم الجامعية والعليا، ولكي تتحقق أهداف الابتعاث وتعود نتائجه وثمراته على الفرد والوطن بكل خير فلا بد من معرفة نواتج هذا البرنامج وتحديدها من حيث توظيف الخريجين وحصولهم على فرص عمل مناسبة لجهدهم الدراسي والتدريبي.

لذا تمت هذه الدِّراسة لتحديد مستوى الرضى الوظيفي لخريجي برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي.

مشكلة الدِّراسة

يعد الابتعاث الخارجي أحد الطرق للارتقاء بالتعليم والتوظيف إلى مستويات عالية، ولقد توقع المحللون مشكلات توظيفية تواجه العائدون من برامج الابتعاث في المملكة؛

مما جعل التوقعات تختلف بين المتفائل بمستقبل واعد ينتظر هذه النخبة المتعلمة في بلدان ذات تعليم يتميز بالخبرة الطويلة والمعرفة الجيدة، ومن غير المتفائل الذي يتوقع أن يواجه هؤلاء صعوبات في المنافسة بالتوظيف مع خريجي الداخل والعاملين غير المواطنين، وحيث أن طلائع الخريجين بدأت تعود للمملكة وتأخذ مكانها في العمل فقد رأى الباحث أن هذا هو الوقت المناسب لإجراء دراسة ميدانية تتعرف على مستوى الرضى الوظيفي لخريجي البرنامج الذين التحقوا بالعمل ومدى الاختلاف في مستوى الرضى تبعا للمتغيرات التي تشكل المبتعثين من حيث دولة التخرج والدرجة العلمية والتخصص وجهة العمل ومنطقته، ولتحديد تلك المشكلة فإنها تتمثل في الإجابة عن السؤالين التاليين:

أسئلة الدراسة

١- ما مستوى الرضى الوظيفي لخريجي برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة من حيث الرضى الوظيفي حسب متغيرات الدراسة (دولة التخرج، الدرجة العلمية، التخصص، جهة العمل، منطقة العمل)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التالي:

١- تحديد مستوى الرضى الوظيفي لخريجي برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي.

٢- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد الدراسة في مستوى رضاهم الوظيفي حسب متغيرات الدراسة (دولة التخرج، الدرجة العلمية، التخصص، جهة العمل، منطقة العمل).

أهمية الدراسة

يمثل برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي بمراحله المتعددة نقلة نوعية في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، إلا أن هناك توجس من قدرة خريجيه على المنافسة في سوق العمل السعودي مع خريجي الداخل والعاملين من غير المواطنين، لذا تأتي أهمية هذه الدراسة كونها من أوائل الدراسات التي تبحث في موضوع التوظيف لخريجي برنامج الابتعاث، كما أنها تركز على الرضى الوظيفي بشكل عام لدى الموظف الخريج من هذا البرنامج من حيث المستحقات المالية وبيئة العمل والتقدير الاحترام، والقدرة على التطوير والمنافسة وغيرها، كما أن هذه الدراسة استطاعت أن تستجوب عددا جيدا من خريجي الابتعاث مختلفي التخصصات والدرجات العلمية وبلدان الدراسة، لذا يعتقد الباحث أن نتائجها ستعطي مؤشرات عديدة حول رضى هؤلاء الخريجين عن المستحقات المالية التي يحصلون عليها وكذلك حول التقدير والاحترام وأيضا عن التدريب والتطوير وكذلك توقع الطموح المستقبلي لهم.

حدود الدراسة

اعتمدت الدراسة على استجابة أفراد العينة من الطلاب الخريجين حديثا من برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي، الذين التحقوا بالعمل وذلك عن طريق بريدهم الإلكتروني بين شهري صفر وجمادى الأولى من العام ١٤٣٣هـ.

مصطلحات الدراسة

الابتعاث الخارجي

هو عملية إرسال الطلاب والطالبات إلى أفضل الجامعات العالمية لمواصلة دراستهم الجامعية والعليا في مختلف العلوم والتخصصات للحصول على تعليم متميز، ولرفع كفاءة أبناء وبنات الوطن لتخدم مجالات عدة (المبارك، ١٤٣٢هـ، ص١٠)

ويعرف الابتعاث الخارجي اجرائيا بأنه:

ارسال الطلاب والطالبات إلى خارج الوطن لتلقي التعليم الجامعي والعالي لاكتساب المعارف والمهارات والخبرات المتنوعة.

الخريجون

ويعرف الخريجون اجرائيا بأنهم:

الطلاب الذين أنهو مرحلة دراسية من التعليم الجامعي أو العالي، وحصلوا على شهادة التخرج، وبدأوا الدخول لسوق العمل.

الرضى الوظيفي

إحساس داخلي للفرد يتمثل في شعوره بالارتياح والسعادة نتيجة لإشباع حاجاته ورغباته من خلال مزاولته لمهنته التي يعمل بها، والذي نتج عنه نوع من رضى الفرد وتقبله لما تمليه عليه وظيفته من واجبات ومهام (حكيم، ١٤٣٠، ص٥)

ويعرف الرضى الوظيفي اجرائيا بأنه:

الاشباع النفسي والمادي والاجتماعي لدى الموظف الخريج من برنامج الابتعاث؛ من حيث بيئة العمل والمستحقات المالية والتقدير الاحترام، ومنحه الفرصة لتطوير ذاته وخبراته.

الإطار النظري للدراسة

يمثل برنامج خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز –حفظه الله– للابتعاث الخارجي بمراحله المتعددة نقلة نوعية في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بصورة غير مسبوقة من قبل، ووزارة التعليم العالي تأمل أن يؤتي هذا البرنامج ثماره يانعة على مستوى وطننا في المستقبل القريب جدًا – بإذن الله تعالى – من حيث هدفه السامي الساعي إلى توفير الكوادر الوطنية المؤهلة في مختلف التخصصات النادرة التي يحتاج إليها سوق العمل في المملكة، فضلاً عن جهوده المباركة في تطوير عجلة العلم في الوطن.

* * *

برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي.

التعريف بالبرنامج

صدر أمر خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز -حفظه الله بتاريخ ١٤٢٦/٤/١٧هـ الموافق ٢٠٠٥/٥/٢٦م بإطلاق برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي، ويقوم هذا البرنامج بابتعاث الطلاب والطالبات السعوديين إلى أفضل الجامعات العالمية في مختلف دول العالم لمواصلة دراساتهم في مراحل التعليم التالية:

١- مرحلة البكالوريوس.

٢- مرحلة الماجستير.

٣- مرحلة الدكتوراه.

٤- مرحلة الزمالة الطبية.

رسالة البرنامج

تنمية وإعداد الموارد البشرية السعودية وتأهيلها بشكل فاعل لكي تصبح منافساً عالمياً في سوق العمل ومجالات البحث العلمي ورافداً أساسياً في دعم الجامعات السعودية والقطاعين الحكومي والأهلي بالكفاءات المتميزة.

أهداف البرنامج

١-ابتعاث الكفاءات السعودية المؤهلة للدراسة في أفضل الجامعات في مختلف دول العالم.

٢-العمل على إيجاد مستوى عال من المعايير الأكاديمية والمهنية من خلال برنامج الابتعاث.

٣-تبادل الخبرات العلمية والتربوية والثقافية مع مختلف دول العالم.

٤-بناء كوادر سعودية مؤهلة ومحترفة في بيئة العمل.

٥-رفع مستوى الاحترافية المهنية وتطويرها لدى الكوادر السعودية.

شروط الابتعاث

كما يشترط لمن يرغب في الحصول على بعثة شروطا أهمها:

١–أن يكون المتقدم سعودي الجنسية.

٢–ألا يكون المتقدم شاغلاً لوظيفة حكومية.

٣–يجب أن تتم الدراسة بالانتظام والتفرغ والإقامة في بلد الدراسة، وأن ينتظم الطالب بالدراسة انتظاماً كلياً.

تخصصات الابتعاث

يوفر برنامج خادم الحرمين الشريفين لأبناء المملكة العربية السعودية فرصة الابتعاث في عدة تخصصات علمية تخدم توجهات خطط التنمية وسوق العمل في المملكة، وهي على النحو التالي:

- الطب، طب الأسنان، الزمالة.
- الصيدلة.
- التمريض.
- العلوم الطبية: الأشعة، المختبرات الطبية، التقنية الطبية والعلاج الطبيعي.
- العلوم الصحية: التغذية، السجلات والملفات
- الهندسة: المدنية، المعمارية، الكهربائية، الميكانيكية، الصناعية، الكيميائية، البيئية، الاتصالات والآلات والمعدات الثقيلة.
- الحاسب الآلي: هندسة الحاسب، علوم الحاسب، الشبكات.
- العلوم الأساسية: الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، الأحياء.
- تخصصات أخرى: القانون، المحاسبة، التجارة الإلكترونية، التمويل، التأمين، التسويق.

كما انتقي عدد من الدول المتميزة في التعليم لبرنامج خادم الحرمين الشريفين شملت جميع قارات العالم فركز على دول: أمريكا، كندا، وعدد من الدول الأوروبية، مثل بريطانيا وألمانيا وهولندا والمجر وإيطاليا، وكذلك كل من والصين، والهند، وماليزيا، وسنغافورة، وكوريا الجنوبية، واليابان، وأستراليا، إضافة إلى نيوزلندا، في تخصصات،

الطب، طب الأسنان، الصيدلة، والعلوم الطبية التطبيقية، شاملة: التمريض والأشعة والعلوم الصحية والمختبرات الطبية والتقنية الطبية (وزارة التعليم العالي، ١٤٣١هـ)

ويبلغ عدد مبتعثي برنامج خادم الحرمين الشريفين حتى شهر ربيع الثاني لعام ١٤٣٣هـ (١٣٢٥١٠) طالبا وطالبة، (وزارة التعليم العالي، ١٤٣٣هـ) تخرج منهم حتى الآن قرابة (٢٠٠٠٠) خريج وخريجة (وكالة وزارة التعليم العالي للتخطيط والمعلومات، ١٤٣٣هـ)

احتياجات سوق العمل السعودي من القوى العاملة وعلاقة ذلك ببرامج الابتعاث.

تعد معدلات النمو السكانية للمملكة العربية السعودية مرتفعة، وذلك مقارنة بمعدلات النمو السكانية العالمية، فقد بلغ حجم سكان المملكة العربية السعودية وفق بيانات وزارة التخطيط لعام (٢٠٠٧م) (٢٤) مليون نسمة بمعدل نمو بلغ (٢,٣%) يشكل السعوديون منهم (٧٣%) (بن عبيد، ٢٠٠٠م).

ومع هذا الارتفاع النسبي في معدلات النمو السكاني للمملكة، توضح بيانات المسح السكاني لعام (٢٠٠٣م) أن السكان السعوديين يرتكزون في الفئات العمرية الصغيرة، إذ إن أعمار ما يقارب (٦٧%) من السكان تقل أعمارهم عن (٣٠) سنة، وقد أدى ارتفاع معدلات النمو السكانية إلى زيادة أعداد الداخلين إلى سوق العمل بحثاً عن وظائف، الأمر الذي ضاعف من العبء الملقى على كاهل الدولة والقطاع الأهلي لإيجاد فرص وظيفية جديدة أو عمل التدابير اللازمة لإحلال العمالة الوطنية محل العمالة الوافدة. (مصلحة الإحصاءات العامة، ٢٠٠٣)

وتشير بيانات وزارة التخطيط (٢٠٠٩م) بأن حجم العمالة –المشتغلون في القطاع الحكومي والقطاع الأهلي– في عام (٢٠٠٦م) بلغ (٧,٨) مليون عامل– نسبة السعوديين منهم (٤٦%) ويعمل في القطاع الحكومي (١,١٣) مليون عامل– يشكل السعوديون منهم (٨٦%) بينما يعمل في القطاع الأهلي (٦,٦٤) مليون عامل– يشكل السعوديون منهم (٤٠%) وكان معدل النمو السنوي المتوسط للعمالة في القطاع الأهلي (حسب إحصاءات خطة التنمية الثامنة، ٢٠٠٥م) خلال الفترة (١٩٩٩–٢٠٠٤م) (٢,٢%) وتوضح البيانات المتاحة عن نمو العمالة الوطنية والعمالة الوافدة ارتفاع معدلات التوظيف

للعمالة الوطنية وانخفاضها بالنسبة للعمالة الوافدة في كل من القطاع الحكومي والقطاع الأهلي منذ منتصف العقد الماضي.

ويشير ذلك إلى اتجاه كل من القطاعين الحكومي والأهلي نحو توظيف المواطنين الداخلين إلى سوق العمل.

وبطبيعة الحال، لا تخلو عملية توظيف العمالة الوطنية أو إحلالهم محل العمالة الوافدة، وبالذات الداخلة حديثاً إلى سوق العمل، من صعوبات وتحديات بعضها مرتبط بعوامل ديموغرافية، وأخرى بسياسات التوظيف والسياسات الاقتصادية الحكومية، وعوامل مرتبطة بسمات العمالة الوطنية والعمالة الوافدة ومن بينها ما هو مرتبط بالتعليم والتدريب. (ابن عبيد، ٢٠٠٣م)

ورغم تنامي توجه القطاعين الحكومي والأهلي نحو توظيف العمالة الوطنية، وباعتبار هذا التوجه إيجابي؛ إلا أن خطط التنمية اللاحقة من الخطة الرابعة (١٩٨٥–١٩٩٠) حتى الخطة الثامنة (٢٠٠٥–٢٠١٠) تشير إلى أن عدد الوظائف المطلوبة في سوق العمل للمواطنين أقل بكثير من أعداد طالبي العمل من الشباب الذين هم في سن العمل؛ ما يستدعي معه خلق وظائف جديدة وفرص عمل مناسبة لطالبي العمل من المواطنين.

وتتمثل التحديات المرتبطة بخلق فرص العمل بالتعليم والتدريب، حيث تشير بعض الدراسات إلى الضعف في مواءمة النظام التعليمي مع احتياجات سوق العمل، وفي قصور البرامج التدريبية عن سد النقص المهاري لدى نسبة من المواطنين.

فرغم ارتفاع الإنفاق على التعليم وتزايد مخرجاته خلال النهضة التنموية للمملكة خلال أكثر من ثلاثة عقود، إلا أن هذا التطور الكمي لم يرافقه تطور نوعي مشابه يلبي احتياجات سوق العمل، وكذلك الحال في البرامج التدريبية، التي لم تف بالحاجة من العاملين المتمكنين من المهارات التي يحتاج إليها سوق العمل، ومع تزايد الطلب من قبل المؤسسات الحكومية والأهلية على المهنيين المختصين في كثير من الجوانب الطبية والهندسية والعلمية؛ دفع وزارة التعليم العالي إلى البحث بجدية عن أفضل الطرق

لتأهيل المواطنين للحصول على وظائف مناسبة ولسد احتياجات سوق العمل من المهن المطلوبة وتوفير الأيدي العاملة في المجالات كافة.

وقد ذهبت وزارة التعليم العالي في اتجاهين لمواجهة التحديات المرتبطة بمعالجة القصور المرتبط بعلاقة سوق العمل مع البرامج التدريبية والتعليمية القائمة:

الاتجاه الأول: إنشاء عدد من الجامعات الجديدة، وقصر برامجها التعليمية على تخصصات مرتبطة بسوق العمل.

الاتجاه الثاني: دعم برامج الابتعاث للخارج من خلال برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي، حيث يؤمل أن يساعد الاتجاه الثاني المتمثل في برامج الابتعاث في سد الحاجة للتخصصات التي يحتاج إليها سوق العمل في المملكة مع عدم قدرة الجامعات السعودية في تأمين هذه التخصصات على المدى القريب والمتوسط. (بن عبيد، ٢٠٠٣م)

الرضى الوظيفي

يتمثل الرضى الوظيفي في الشعور بالارتياح والسعادة نتيجة لإشباع حاجات الفرد ورغباته من خلال مزاولته لمهنته التي يعمل بها، ويشمل هذا الإشباع الاشباع النفسي والمادي والاجتماعي لدى الموظف، من حيث بيئة العمل والمستحقات المالية والتقدير الاحترام، ومنحه الفرصة لتطوير ذاته وخبراته.

ويعد مفهوم الرضى الوظيفي من أكثر المفاهيم الإدارية غموضا، ذلك لأنه حالة انفعالية يصعب قياسها ودراستها بشكل موضوعي، حيث يعتبر الرضى الوظيفي أحيانا كمتغير مستقل يؤثر في سلوك الموظفين كالأداء والتغيب والاتصال الرسمي والغير الرسمي، وأحيانا أخرى كمتغير تابع يتأثر بالراتب ونظام المنح والمكافآت وهيكل السلطة ونظام اتخاذ القرارات وغير ذلك من المواضيع والمتغيرات النفسية والاجتماعية والمادية المتعلقة بموضوع الرضا في محيط العمل (خبراء المجموعة العربية، ٢٠١٤)

وارتفاع مستوى الرضى الوظيفي يساهم في عدم الحاجة إلى معدل دوران الموظفين وسمعة الشركة وينظر إلى الشركة على أنها رب عمل جيد، كما أن موضوع الرضى هو المتغير المهم للأبحاث حول توطين الموظفين وإنتاجهم (Spector, ٢٠١٢)

إلا أن الرضى الوظيفي في الوضع الاقتصادي الحالي يعد منخفضا حيث يذكر (Hsu, ٢٠١٠) أن الشخص سيكون محظوظا لو حصل على وظيفة حيث ذكر أن ٤٥% من الموظفين، وذلك نظرا للمشاكل الاقتصادية والتضخم العالمي وما سببه من تسريح لبعض العمال ما يعني زيادة العمل للذين لم يتم تسريحهم.

ورغم اختلاف المملكة عن بقية دول العالم في كونها جاذبة للعاملين ورؤوس الأموال من جهات كثيرة من العالم إلا أنها تتأثر بما يتأثر به الاقتصاد العالمي، ولعل هذه الدراسة تسهم في بيان الرضى الوظيفي على مجموعة تعد مميزة في إعدادها لسوق العمل وهم خريجو برامج الابتعاث.

الدراسات السابقة

لا تزال الدراسات حول برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي محدودة، لذا لم يتمكن الباحث من الحصول على دراسات مباشرة عن ارتباط الابتعاث بسوق العمل، فعمد إلى ما توافر من دراسات تناولت هذا البرنامج بشكل عام ومنها:

١- دراسة بن عسكر (٢٠٠٧)

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على دور برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي في تحقيق الانفتاح الثقافي لدى الشباب السعودي باعتبار هذا البرنامج يمثل حلقة وصل في التواصل الثقافي إضافة لكونه يسهم في تنمية الموارد البشرية بالمجتمع السعودي، وقد استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٨) طالبا وطالبة ممن يدرسون في أستراليا ونيوزيلندا، ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن هذا البرنامج ساعد الطلاب على الإفادة من الثقافات الأخرى كما أفادوا في جوانب البحث وطرق التدريس والتعبير عن الرأي والتحليل، وأكسبهم مهارات مناسبة لدخول سوق العمل.

٢- دراسة الداوود (٢٠١٠م)

هدفت الدِّراسة إلى التعرف إلى أهم المشكلات التي تواجه المرشحين للابتعاث الخارجي قبل التحاقهم بالبعثة، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدِّراسة من (٥٠٤) مرشح ومرشحة، واستخدمت الدِّراسة الاستبانة لجمع المعلومات، وكان من أبرز نتائج هذه الدِّراسة فيما يتعلق بالمشكلات التي تواجه المرشحين للابتعاث: صعوبة الحصول على تأشيرة دراسية للبلد المرشح للابتعاث إليها، وغلاء المعيشة في البلد المرشح للابتعاث إليها، والخوف من عدم وجود وظيفة بعد العودة من البعثة، وتزيد الطالبات مشكلة تأخير السفر بسبب الظروف الأسرية.

٣- دراسة المبارك (١٤٣٢هـ)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل ذات العلاقة بالتحاق الطالبات في برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي من وجهة نظر الطالبات المرشحات في البرنامج، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وقد تكون مجتمع البحث من جميع الطالبات المرشحات في برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي للمرحلة السادسة والبالغ عددهن (٥٩٥٨) طالبة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن العوامل الأكاديمية ذات العلاقة بالتحاق الطالبات في برنامج خادم الحرمين الشريفين تمثل المرتبة الأولى.

٤- دراسة الفهيد (١٤٣٣هـ)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة والطالبات السعوديين المبتعثين للدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية لمرحلة البكالوريوس، والمقترحات المناسبة للتغلب على هذه المشكلات.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي (المسحي) من خلال استبانة أعدتها لجمع المعلومات، وقد تكون مجتمع الدراسة من المشرفين الأكاديميين في وزارة التعليم العالي وفي الملحقية الثقافية في أمريكا، وطبقت الاستبانة في الفصل الجامعي الثاني من العام الدراسي ١٤٣١هـ/١٤٣٢هـ، ومن أهم نتائج الدراسة أن

الطلاب والطالبات يواجهون عددا من المشكلات أهمها: مشكلات تتعلق بلغة الدراسة، ومشكلات تتعلق بالتواصل مع المشرفين في الملحقيات الثقافية، ومشكلات استيعاب النظام التعليمي في بلد الدراسة، وكذلك مشكلات في النظرة المستقبلية، كما تناولت الدراسة مشكلات خاصة بالطالبات.

التعليق على الدراسات السابقة

تناولت هذه الدراسات عددا من المفاهيم حول الابتعاث، حيث تناولت الدراسة الأولى (ابن عسكر، ٢٠٠٧) الانفتاح الثقافي لدى الشباب السعودي باعتبار هذا البرنامج يمثل حلقة في التواصل الثقافي إضافة إلى كونه يسهم في تنمية الموارد البشرية بالمجتمع السعودي.

فيما تناولت الدراسة الثانية (الداود، ٢٠١٠) التعرف إلى أهم المشكلات التي تواجه المرشحين للابتعاث الخارجي قبل التحاقهم بالبعثة.

وتناولت الدراسة الثالثة (المبارك، ١٤٣٢هـ) التعرف على العوامل ذات العلاقة بالتحاق الطالبات في برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي من وجهة نظر الطالبات المرشحات في البرنامج.

أما الدارسة الرابعة (الفهيد، ١٤٣٣هـ) فقد ركزت على التعرف على أهم المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة والطالبات السعوديين المبتعثين للدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية لمرحلة البكالوريوس، والمقترحات المناسبة للتغلب على هذه المشكلات.

ويتبين أن دراسة (الداود، ٢٠١٠، والفهيد، ١٤٣٣هـ) اهتمت بالمشكلات التي تواجه الطلاب والطالبات المبتعثين فيما تناولت الدراستين الأخرتين (ابن عسكر، ٢٠٠٧، والمبارك، ١٤٣٢ه) موضوع الانفتاح الثقافي والعوامل الأكاديمية.

منهج الدِّراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي؛ نظرا لملاءمته لأغراض الدِّراسة، ولا يقف هذا المنهج عند حد الوصف، بل يتعداه إلى مرحلة تفسير المعلومات وتحليلها واستخلاص دلالات ذات مغزى تفيد في الإجابة عن أسئلة الدراسة وتوضيح نتائجها (العساف ،١٤٢٧هـ).

مجتمع الدراسة وعينتها

نظرا لصعوبة تحديد عدد مجتمع الدراسة وهم خريجو برنامج الابتعاث، وذلك لحداثة المخرجات وتزايدهم السريع، لذا لجأ الباحث إلى الدخول على قاعدة البيانات للمبتعثين –بعد الحصول على الإذن من وزارة التعليم العالي–ليتعرف على عدد الخريجين حيث بلغ عددهم قرابة (٢٠٠٠٠) خريج وخريجة بنهاية عام ١٤٣٣هـ (وكالة وزارة التعليم العالي للتخطيط والمعلومات، ١٤٣٣هـ)

ولأن العدد لم يكن محددا بدقة فقد اختير (٥٠٠) من الخريجين ليمثلوا عينة الدراسة موزعين على عدد من الدول، وأرسل بريد إلكتروني لهم وقد استجاب منهم عدد (١٨٥) خريجا وخريجة ليشكلوا أفراد الدراسة، وتتمثل خصائص أفراد الدراسة بالتالي:

١- أفراد الدراسة حسب دولة التخرج

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد الدراسة حسب دولة التخرج

الدولة	العدد	النسبة
أمريكا	٥٩	٣٢%
بريطانيا	٤٦	٢٥%
كندا	٢١	١١%
استراليا	٢٩	١٦%
نيوزلندا	١١	٦%
أخرى	١٩	١٠%
المجموع	١٨٥	١٠٠%

يتبين من الجدول رقم (٢) أن أفرد الدراسة ينتمون إلى خمسة دول محددة ودول أخرى متعددة، مما يعني أن هذه الدول المحددة تحتضن أكثر الطلاب المبتعثين، وقد بينت آخر إحصائية لعدد المبتعثين أن هذه الدول الخمس يوجد فيها (٩٣٨٩٧) طالبا وطالبة من أصل (١٣٢٥١٠) أي ما نسبته (٧٠%) من عدد المبتعثين. (وزارة التعليم العالي، ١٤٣٣هـ)

٢- أفراد الدراسة حسب الدرجة العلمية

جدول رقم (٣)

توزيع أفراد الدراسة حسب الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	النسبة
بكالوريوس	١٠٢	٥٥%
ماجستير	٦٧	٣٦%
دكتوراه	١٦	٩%
المجموع	١٨٥	١٠٠%

يتبين من الجدول رقم (٣) أن أفراد الدراسة من خريجي جميع المراحل البكالوريوس والماجستير والدكتوراه مما يعطي تنوعا أكثر لمصداقية النتائج.

٣- أفراد الدراسة حسب التخصص

جدول رقم (٤)

توزيع أفراد الدراسة حسب التخصص

التخصص	العدد	النسبة
العلوم الهندسية	٣٧	٢٠%
علوم الحاسب المعلومات	٤٦	٢٥%
العلوم المالية والإدارية	٨٩	٤٨%
أخرى	١٣	٧%
المجموع	١٨٥	١٠٠%

يتبين من الجدول رقم (٤) أن التخصصات التي طبقت الدراسة عليها تشمل ثلاثة تخصصات واضحة وأخرى غير محددة، ومن الملاحظ خلوها من التخصصات الطبية، مما يرجح قلة الخريجين من هذه التخصصات.

٤- **أفراد الدراسة حسب جهة العمل**

جدول رقم (٥)

توزيع خريجي الابتعاث حسب جهة العمل

جهة العمل	العدد	النسبة
حكومي	٢٦	١٤%
قطاع خاص	١١٩	٦٤%
شبه حكومية	٤٠	٢٢%
المجموع	١٨٥	١٠٠%

يتبين من الجدول رقم (٥) أن أفراد الدراسة موزعين على القطاعات الحكومية وشبه الحكومية والخاصة ويتضح حصول القطاع الخاص على الحظ الأكبر من الخريجين.

٥- **أفراد الدراسة حسب منطقة العمل**

جدول رقم (٦)

توزيع خريجي الابتعاث حسب منطقة العمل

منطقة العمل الحالية	العدد	النسبة
الرياض	٦٧	٣٦%
الشرقية	٤٩	٢٦%
مكة	٤٥	٢٥%
المدينة المنورة	٩	٥%
أخرى	١٥	٨%
المجموع	١٨٥	١٠٠%

يتبين من الجدول رقم (٦) أن منطقة الرياض استحوذت على أكبر الخريجين تليها المنطقة الشرقية فمنطقة مكة المكرمة، وقد يكون هذا الأمر طبيعيا لشمول هذه المناطق على أكثر الأعمال في المملكة.

أداة الدِّراسة

نظرا لطبيعة مشكلة الدراسة وأهميتها والأهداف التي تسعى لتطبيقها استندت الدراسة إلى الاستبانة، فهي الأنسب لجمع المعلومات والبيانات المطلوبة للدراسة، وفيما يلي خطوات لتوضيح بناء الاستبانة وصدقها وثباتها:

بناء الاستبانة

اعتمد في تصميم الاستبانة على الأدب التربوي والإداري المناسب للدراسة وكذلك الاطلاع على الدراسات السابقة في المجال ذاته، بهدف تحديد مستوى رضى خريجي برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي عن وظائفهم وتضمنت الاستبانة الآتي:

١- البيانات الأولية: التي شملت الخصائص التالية: (دولة التخرج، الدرجة العلمية، التخصص، جهة العمل، منطقة العمل).

٢- فقرات الاستبانة: التي اشتملت على (١٧) فقرة وقد صممت عبارات الاستبانة على الشكل المغلق باستخدام مقياس لكرت الخماسي الذي يحدد الاستجابات المحتملة عن كل فقرة.

صدق الاستبانة

للتعرف على صدق أداة الدِّراسة في قياس ما وضعت لقياسه استخدم الباحث الصدق الظاهري، وذلك بعرضها على (٥) محكمين من ذوي الاختصاص، وقد حذفت بعض فقرات الاستبانة وعدل بعضها في ضوء ملحوظات المحكمين، بحيث تصبح أكثر وضوحا ومناسبة لأهداف البحث.

ثبات الاستبانة

للتعرف على ثبات استبانة الدراسة حسب معامل الثبات من خلال استخراج معامل ألفا كرونباخ وقد بلغت قيمة الفا (٠,٨١) ويعد هذا معامل ثبات عال.

رابعا: أساليب المعالجة الإحصائية

استخدام المعامل الإحصائي الآتي:

التكرارات والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما استخدم اختبار (ت)، وكذلك معاملة الفا كرونباخ للتعرف على ثبات أداة الدراسة.

كما استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتعرف على الفروق بين المتغيرات.

نتائج الدراسة

في هذا الجزء من الدراسة تستعرض نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة ومدى تحقيق أهدافها.

إجابة السؤال الأول

ما مستوى الرضى الوظيفي لخريجي برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب لاستجابات أفراد الدِّراسة على عبارات الاستبانة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	أتقن المهارات اللازمة لأداء عملي	٣,٩٤	٠,٧٤	٢
٢	أفهم متطلبات العمل قبل القبول بالوظيفة	٣,٤٢	٠,٨١	٩
٣	لدي فرص كبيرة لتطوير ذاتي في هذه الوظيفة	٣,٦٧	٠,٧٧	٥
٤	استخدم كافة مهاراتي في هذه الوظيفة	٤,٠٢	٠,٥٤	١
٥	أحصل على دخل مادي أفضل من الوظيفة مقارنة مع الآخرين في نفس المجال	٣,١١	٠,٦١	١٤
٦	أشعر أنني مقدر من المؤسسة التي أعمل بها	٣,٣٦	٠,٨٣	١٠
٧	أثق في قدراتي على النجاح في عملي	٣,٩٢	٠,٦٩	٣
٨	أتلقى الدعم الكافي من رؤسائي في العمل	٣,٢٥	٠,٤٩	١١
٩	أنا راض عن عملي في وظيفتي	٣,٤٦	٠,٨٨	٨
١٠	عملي يشكل لي ضغطا وقلقا كبيرين في حياتي	٣,٠٤	٠,٩٠	١٧
١١	أستمتع بعملي الذي أقوم به حاليا	٣,٦٦	٠,٦٦	٦
١٢	عملي يتطلب كثيرا من الجهد البدني	٢,٤٥	٠,٤٣	٢١
١٣	عملي يتطلب كثيرا من الجهد العقلي	٣,٥٦	٠,٤٩	٧
١٤	عملي يتطلب كثيرا من الجهد الوجداني	٢,٧٨	٠,٤٥	٢٠
١٥	أنا راض عن الطريقة التي تدار بها هذه المؤسسة	٣,١٧	٠,٨٥	١٣
١٦	أجد اختلافا بين ما درسته وما أقوم بتطبيقه في عملي	٣,٧٤	٠,٩٦	٤
١٧	هل هذه الوظيفة تعكس أحلامك قبل البعثة	٣,٠٩	٠,٤٨	١٥

من خلال تتبع الجدول رقم (٧) تتضح الإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ حيث بينت النتائج أن هناك رضى بدرجة جيدة عن الوظائف التي حصل عليها المبتعثون الخريجون من خلال استجابات أفراد الدراسة حيث أكدت ذلك الفقرات التي تحمل الرتب المتقدمة من (١-٦) ويتراوح متوسطها الحسابي بين (٣,٦٦ - ٤,٠٢) درجة من أصل (٥) درجات، وقد نصت في مجملها على الرضى عن الوظيفة حيث بينت هذه النتائج أن أفراد الدراسة يستخدمون جميع المهارات في هذه الوظيفة، وأنهم أتقنوا مهاراتها بسرعة، كما أنهم يثقون في قدراتهم على النجاح في عملهم، وأيضا يفهمون متطلبات العمل قبل القبول بالوظيفة، كما أن لديهم فرصا كبيرة لتطوير ذواتهم، وفي الأخير أكدوا أنهم يستمتعون بعملهم الذي يقومون به حاليا، كما يؤيد ذلك أن العبارات السلبية ضد العمل بعد الوظيفة قد نالت رتبا متأخرة حيث احتلت العبارات: (عملي يتطلب كثيرا من الجهد البدني) و (عملي يتطلب كثيرا من الجهد الوجداني) على الرتبتين الأخيرتين (٢١-٢٠) وبمتوسط حسابي (٢,٧٨، ٢,٨٤) درجة من أصل (٥) درجات فتأخر هاتين العبارتين إلى المرتبة الأخيرة يؤكد ارتياح الخريجين من العمل الذي يزاولونه بعد الحصول على العمل، حيث لا يحتاج إلى جهد بدني أو وجداني مرهق، كما يدعم هذا التوجه أيضا العبارة التي احتلت الرتبة (١٧) ومتوسطها الحسابي (٣,٠٤) درجة من أصل (٥) درجات ونصها: (عملي يشكل لي ضغطا وقلقا كبيرين في حياتي).

ورغم هذا الرضا عن الوظيفة الذي بينته نتائج الدراسة فإن هناك فقرات أخذت رتبا متوسطة لحد ما أعطت مؤشرات تفيد أن خريجي برامج الابتعاث مع رضاهم عن وظائفهم فإنهم كانوا يطمحون للأفضل وهذه الفقرات هي ذات الرتب (١٥-١٤) ومتوسطها الحسابي (٣,٩، ٣,١١) درجة من أصل (٥) درجات، والتي تشير في مجملها إلى اعتقادهم أن التنافس سيكون عليهم أكثر مما حصل معهم بعد التخرج، كما أنهم كانوا يطمحون إلى مرتبات ومزايا أكثر مما حصلوا عليه فعليا، وقد أيدت ذلك دراسة (ابن عسكر، ٢٠٠٧) حيث بينت أن برامج الابتعاث أكسبت المبتعثين مهارات مناسبة لدخول سوق العمل، لذا كان تطلعهم إلى مميزات أفضل من غيرهم في السوق.

وللمزيد حول التعرف على مستوى الرضى الوظيفي لدى خريجي برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي؛ يمكن الاطلاع على الجدول رقم (٧) حيث تمثل فقرات هذا الجدول بيانات أكثر حول مستوى الرضا لديهم.

إجابة السؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة من حيث الرضى الوظيفي حسب متغيرات الدراسة (دولة التخرج، الدرجة العلمية، التخصص، جهة العمل، منطقة العمل)؟

للإجابة عن هذا السؤال حسب اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد الدِّراسة على متغيرات الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (٨)

تحليل التباين الأحادي لاستجابات خريجي الابتعاث

بناء على متغيرات الدراسة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
دولة التخرج	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٤,٨٤ ١٣,٧٣ ٣٦,٥٨	٥ ١٨٤ ١٨٩	٠,٨١ ٠,٥٠	١,٦٠	٠,١٦١	غير دالة
الدرجة العلمية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٠,٣٣ ٣٠,٦٣ ٣٠,٦٩	٢ ١٨٤ ١٨٦	٠,١٦ ٠,٤٩	٠,٣٣٨	٠,٧١	غير دالة
التخصص	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٠,٥٧ ٣٥,٥٠ ٣٦,٠٧	٣ ١٨٤ ١٨٧	٠,٢٨ ٠,٦٥	٠,٥٠٥	٠,٦١	غير دالة
جهة العمل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٠,١٠ ٢٤,١٤ ٢٤,٢٤	٢ ١٨٤ ١٨٦	٠,٠١ ٠,٣٨	٠,١٣٤	٠,٨٧	غير دالة
منطقة العمل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١,٥٩ ٣٤,٩٩ ٣٦,٥٨	٤ ١٨٤ ١٨٨	٠,٧٩ ٠,٥٢	١,٥٣	٠,٢٢٥	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (٨) اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة تبعاً لمتغيراتها الديمغرافية (دولة التخرج، الدرجة العلمية، التخصص، جهة العمل، منطقة العمل). مما يشير الى تقارب الرؤية بين خريجي الابتعاث باختلاف متغيراتهم الديموغرافية في رضاهم عن الوظائف التي حصلوا عليها. وقد تشير هذه النتيجة التي لم تظهر فروق -وذلك بمقارنتها بعينة الدراسة التي خلت من التخصصات الطبية والصحية- قلة الخريجين من هذه التخصصات، ويعتقد أن الفروق ستكون واضحة لمصلحة أصحاب التخصصات الطبية والصحية لو وجد عدد مناسب منهم ضمن أفراد الدراسة.

* * *

توصيات الدراسة

من خلال الاطلاع على نتائج الدراسة وربطها بالدراسات السابقة والأطر النظرية فإن الباحث يوصي بالتالي:

١- تبين من الإجابة عن السؤال الأول أن هناك رضى بدرجة جيدة من الخريجين على المميزات الوظيفية التي حصلوا عليها؛ وقد يعود ذلك إلى سعادة الخريجين بالحصول على وظيفة بوقت مناسب؛ علما أن ذلك أمرا طبيعيا في بلد مثل المملكة العربية السعودية، التي يعمل بها أكثر من ستة ملايين وافد؛ لذا يوصي الباحث الجهات الوسيطة بالتوظيف وجهات العمل في المملكة تعزيز هذه الإيجابية لديهم ودعمهم بالبرامج التدريبية والتوعوية لتحسين عملهم وخدمة منظماتهم وطرق تطوير ذواتهم وظيفيا وماديا.

٢- رغم هذا الرضى عن الوظيفة الذي بينته نتائج الدراسة فإن هناك مؤشرات في الدراسة تفيد أن خريجي برامج الابتعاث مع رضاهم عن وظائفهم فإنهم كانوا يطمحون للأفضل؛ وقد يكون هذا عائدا إلى قلة الخبرة لديهم مما قلل التنافس على توظيفهم. لذا يوصي الباحث إلحاق الخريجين بالعمل في بلد البعثة مدة تتراوح بين ستة أشهر إلى سنة مع استمرار الصرف عليهم كمبتعثين؛ والسعي لإصدار إذن عمل لهم في البلد المضيف، بهدف اكتساب مزيد من الخبرة العملية لاكتمال جاهزيتهم لسوق العمل السعودي.

٣- تبين من الإجابة عن السؤال الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة تبعاً لمتغيراتها الديمغرافية (دولة التخرج، الدرجة العلمية، التخصص، جهة العمل، منطقة العمل) مما يشير الى تقارب الرؤية بين خريجي الابتعاث باختلاف متغيراتهم الديموغرافية في رضاهم عن الوظائف التي حصلوا عليها، وهذه النتيجة التي لم تظهر فروق مقارنة بعينة الدراسة التي خلت من التخصصات الطبية والصحية تشير إلى قلة الخريجين من هذه

التخصصات، لذا يوصي الباحث بالتركيز على هذه التخصصات في المراحل القادمة من برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي.

مقترحات لدراسات مستقبلية

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها فإن الباحث يقترح التالي:

١- إعداد دراسة شاملة للتخصصات التي يحتاج إليها سوق العمل السعودي بشكل واضح، مفصلا فيها التخصصات العامة والتخصصات الدقيقة، وتوجيه برامج الابتعاث المستقبلية في ضوئها.

٢- إعداد دراسة شاملة تتعلق بمستوى الطلاب في الجامعات الأجنبية تأخذ بالاعتبار رأي الجامعات ومنسوبيها حول الجوانب السلوكية والأكاديمية للطلاب المبتعثين خاصة في الدول التي يكثر فيها المبتعثون مثل: (أمريكا، بريطانيا، كندا، أستراليا، الصين).

٣- دراسة تتعلق بمدى رضى أرباب العمل عن الموظفين العاملين لديهم والمتخرجين من برنامج الابتعاث الخارجي.

* * *

مـراجـع الـدراسـة

1. بن عبيد، أحمد بن سليمان (٢٠٠٠م)، نموذج نظري لسوق العمل السعودي وسياسات توظيف القوى العاملة الوطنية، **مجلة الإدارة العامة**، ٢ (٤١): ٢٣٧–٢٦٤، ٢٠٠٠م.
2. بن عبيد، أحمد بن سليمان، (٢٠٠٣م). تحديات سوق العمل في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية وإمكانات مواجهتها، **المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة**، ٢، ١٧٧–٢٠٨.
3. بن عسكر، منصور بن عبدالرحمن (٢٠٠٧) دور برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي في تحقيق الانفتاح الثقافي لدى الشباب السعودي، **دراسة مقدمة لوزارة التعليم العالي غير منشورة**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم الاجتماع.
4. حكيم، عبدالحميد بن عبدالمجيد (١٤٣٠ه) الرضى الوظيفي لدى معلمي التعليم العام ومعلمي الفئات الخاصة من الجنسين "دراسة مقارنة" **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، كلية التربية.
5. خبراء المجموعة العربية للتدريب والنشر (٢٠١٤) **الرضا الوظيفي والارتقاء بالعمل المهني**، الناشر: المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.
6. الداوود، عبدالرحمن بن حمد (١٤٣١هـ). "المشكلات التي تواجه المرشحين للابتعاث قبل التحاقهم بالبعثة" **رسالة الخليج العربي**، العدد ١١٦.
7. العساف، صالح بن حمد (١٤٢٧هـ) **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، ط ٤، الرياض مكتبة العبيكان.
8. الفهيد، عبير عبدالعزيز، ١٤٣٣، المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين والمبتعثات للدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية لمرحلة البكالوريوس، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
9. المبارك، أفراح بنت صالح (١٤٣٢هـ)"العوامل ذات العلاقة بالتحاق الطالبات في برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

١٠. مصلحة الإحصاءات العامة. **المسح السكاني لعام ٢٠٠٣م**، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٤م.

١١. وزارة التعليم العالي (١٤٣١هـ). الابتعاث للدِّراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، الرياض.

١٢. وزارة التعليم العالي (١٤٣٣هـ) **دليل الطالب الإرشادي للابتعاث الخارجي**، المملكة العربية السعودية. الرياض.

١٣. وكالة وزارة التعليم العالي للتخطيط والمعلومات (١٤٣٢هـ) التقرير الإحصائي للمبتعثين برنامج خادم الحرمين الشريفين لشهر ذي الحجة لعام ١٤٣٢هـ **(تقرير غير منشور)**.

١٤. وزارة العمل (٢٠٠٩) **الإحصاءات الوظيفية**، مايو، ٢٠٠٩.

15. Spector, Paul E. (2012) Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences, Publisher: SAGE Publications, lnc.

16. Hsu, Tiffany (2010) Job satisfaction Keeps sliding, survey finds, Los Angeles Times, Jan 06, 2010.

* * *



Scholarship Program' students in DHul-Hijjah 1432 AH (Unpublished report). (n.p.).

* * *

- Ibn Askar, M. (2007). The role of King Abdullah Foreign Scholarship Program to achieve cultural openness among Saudi youth (Unpublished study). Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.

- Ibn Ubayd, A. (2000). A theoretical model for the Saudi labor market, the policies of employing national workforce.Journal of Public Administration, 2(41), 237-264.

- Ibn Ubayd, A. (2003). The labor market in the Gulf Cooperation Council (GCC) and the potentials to face its challenges. The Scientific Journal of Economy and Trade, 2, 177 - 208.

- Ministry of Higher Education. (1431). Scholarships to study in the United States. Riyadh: (n.p.).

- Ministry of Higher Education. (1433). Student's guide to study abroad. Riyadh: (n.p.).

- Ministry of Labor. (2009).Employment Statistics. (n.p.).

- National Human Resources Development & Employment Authority. (2014). Scientific Terminologies. Journal of Finance Director. Retrieved from

- The Agency of Planning and Information at the Ministry of Higher Education. (1432). The statistical report onKing Abdullah Foreign

List of References:

- Al-Assaaf, S. (1427). An introduction to research in the behavioral sciences (4th ed.). Riyadh: Al-Obeikan Bookstore.
- Al-Dawood, A. (1431). Problems faced by candidates for scholarships before joining the scholarship. Journal of Arabian Gulf Message, (166).
- Al-Fuhaid, A. (1433). Academicproblemsfaced bySaudi studentson scholarshipto study inthe United States forundergraduate degree.(Unpublished master'sthesis). Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.
- AL-Mubaarak, A. (1432). The relevant factors in the enrollment of female students in King Abdullah Foreign Scholarship Program (Unpublished master's thesis). Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.
- General Statistics Department. (2004). Censusfor 2003. Kingdom of Saudi Arabia: (n.p.).
- Hakeem, A (1430). Job satisfaction among teachers, general education teachers, and special groups of both genders: A comparative study (Unpublished master's thesis). Umm Al Qura University.
- https://fmalaa.wordpress.com/2014/04

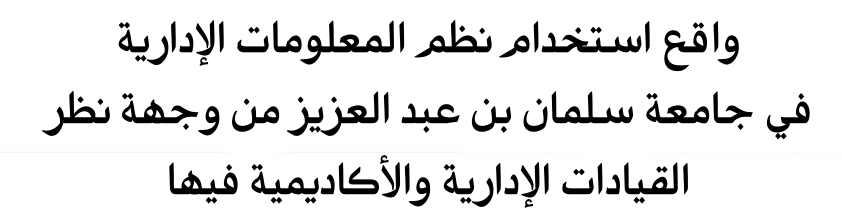
Job Satisfaction Level of Graduates ofKing Abdullah Foreign Scholarships Program

Dr. Abdulaziz bin Abdullah Al-Oraini
Dean of the College of Science and Humanities Studies at the Saudi Electronic University Associate Professor in Educational Administrationand Planning
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The present study investigates the job satisfaction level of the graduates of King Abdullah Foreign Scholarship Program (KASP). It closely measures the job satisfaction level of KASP graduates. The corpus of the study involves 185 currently-employed KASP graduates in Saudi Arabia. The study uses the descriptive survey method. A 17-item survey was administered to the selected respondents to identify their job satisfaction levels. The collected data were analyzed using different statistical methods, including frequency, percentage, mean, and standard deviation. In addition, various statistical tests were used, such as t-tests, Cronbach's alpha, and ANOVA.

The most importantfindings of the study is that there is agoodlevel of job satisfaction among graduates of scholarship receivers although they aspireto find better jobs. The findings also show a scarcityof KASP graduates whose major is in medical studies and health sciences even though there is a high demand for those majors in Saudi Arabia. The investigation findings show that no statistically significant differences are found among the study variables, namely major, country of graduation, degree, employer (whether public or private), and workplace. The study concludes with a number of recommendations in the light of its findings.



واقع استخدام نظم المعلومات الإدارية في جامعة سلمان بن عبد العزيز من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية فيها

د. منصور بن زيد الخثلان

قسم العلوم التربوية - كلية العلوم والدراسات الإنسانية

جامعة سلمان بن عبدالعزيز



واقع استخدام نظم المعلومات الإدارية في جامعة سلمان بن عبد العزيز من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية فيها

د. منصور بن زيد الخثلان
قسم العلوم التربوية – كلية العلوم والدراسات الإنسانية
جامعة سلمان بن عبدالعزيز

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام نظم المعلومات الإدارية في جامعة سلمان بن عبد العزيز في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية في الجامعة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكان من بين النتائج الرئيسية للدراسة: أن الواقع الفعلي لاستخدام نظم المعلومات الإدارية في جامعة سلمان بن عبد العزيز في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية والمسؤولة في الجامعة يدل على أن هذه الأنظمة تُطبق وتستخدم بشكل مرضي إلى حد ما، رغم أنها ناشئة ويعود السبب في ذلك إلى أنها كانت في بداية إنشائها تحت مظلة جامعة الملك سعود العريقة، واستفادت في تصميم أنظمتها من تجربة جامعة الملك سعود، كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الردود المقدمة من أعضاء عينة الدراسة في الاستبيان بشكل عام من حيث متغير المؤهل العلمي، وتحديداً بين أولئك الذين يحملون درجة الماجستير وأولئك الذين يحملون دكتوراه، وكانت هذه الفروق لصالح الحاصلين على درجة الدكتوراه، ومع ذلك، لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة من حيث عدد سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: نظم المعلومات الإدارية، القيادات الإدارية والأكاديمية.



المقدمة:

جامعة سلمان مؤسسة اجتماعية للتعليم العالي تتكون من عدد من الكليات وتمنح درجات جامعية لخريجيها وتزودهم بالمهارات التعريفية اللازمة لتطوير وظائفهم في المجتمع وتطويره من خلال البحث العلمي، وينطبق التعريف متعدد الأبعاد للجامعة الحديثة، فهي من حيث التعريف الوظيفي تقدم التعليم العالي والتدريب والبحث العلمي والتطوير وخدمة المجتمع في مجالات التنمية المتعددة.

وتعد المعلومات اليوم موردا أساسياً من موارد المنظمات الحديثة أكثر من أي وقت مضى مثلها مثل الموارد الرأسمالية والبشرية – حيث لا يمكن أداء العديد من العمليات الإدارية الأساسية كالتخطيط، واتخاذ القرارات، وتقويم وتطوير الأداء، وغيرها دون الاعتماد على المعلومات. لذلك فإن المعلوماتية تشكل الآن موردا استراتيجيًا يرفع من إنتاجية المنظمة وفعاليتها، وسلاحا ماضياً في مواجهة المنافسة الحادة بين المنظمات سواء كانت منظمات حكومية أو خاصة. (حيدر والحسنية،٢٠٠٢، ص١٣٠٧). ولعل أهم مميزات عصر المعلومات هو "الزيادة الهائلة في الإنتاج اليومي من المعلومات وسرعة تداولها مع شمولية المعلومة وظهورها كقيمة مضافة. الأمر الذي أدى إلى بروز وتفوق صناعة المعلومات على غيرها من الصناعات والتحدي الأعظم ليس في إنتاج المعلومة أو الحصول عليها بل في استغلالها الاستغلال الأمثل في تحقيق الهدف منها، الأمر الذي طوع الآليات الإلكترونية لتتلاءم مع ثورة المعلومات" (كتوعة، ١٤٢٢، ص١).

ونظرا لتعدد وظائف الإدارة في العصر الحديث، فقد استوجب للإدارة أن تكون على مستوى عالٍ من المهارة، والدقة في الحصول على المعلومات وأساليب حفظها واسترجاعها، بالإضافة للحاجة إلى نظم اتصالات متقدمة بين المستويات الإدارية المختلفة، لكي يتم انسياب المعلومات بشكل صحيح.

مشكلة الدراسة:

شهد مجال نظم المعلومات الإدارية تطورا هائلا في السنوات الأخيرة، خصوصاً في ظل تطور تقنية الحاسبات وثورة الاتصالات، الأمر الذي ساعد على ميكنة المعلومات بواسطة أنظمة الكومبيوتر المتطورة بالإضافة إلى ظهور الإنترنت؛ فاستحدثت أقسام خاصة في المنظمات مهمتها جمع البيانات، ومعالجتها، وتنظيمها، لكي يسهل الحصول عليها من قبل متخذ القرار، بل إن دورها تعدى ذلك إلى أن أصبحت تعطي متخذ القرار خيارات عديدة لتسهيل مهمته. وتبرز أهمية ذلك في جامعة سلمان بن عبد العزيز كبيرة نظراً لحداثتها وحاجتها إلى تبويب وفهرسة المعلومات وتحويلها إلى قوالب يمكن استرجاعها وقراءتها وفق أنظمة الصلاحيات من مختلف فئات العاملين، وحيث قام الباحث بمقابلة عدد من العاملين ممن يمارسون وظائف قيادية بالجامعة حيث أشار الغالبية منهم إلى صعوبة حصولهم على عدد من المعلومات تعد هامة لهم لاتخاذ قرارات يومية، ويضاف إلى الصعوبة قصور وسائل الاتصال والتواصل أو غياب المفاهيم الخاصة بنظم المعلومات الإدارية.

وتبرز أهمية نظم المعلومات في العديد من الدراسات ومنها دراسة الشريف (٢٠٠٨) والتي هدفت إلى وضع نظم المعلومات والاتصالات وتقنياتها، أي دورها في إدارة المؤسسات الحكومية، وقد تمت معالجة الموضوع باستخدام المنهج الاستنباطي وذلك بهدف الوصول إلى معرفة دقيق لعناصر الإشكالية وذلك قصد الوصف العميق لدور نظم المعلومات في المؤسسات بهدف وضع سياسات مستقبلية واتخاذ إجراءات تزيد من دورها الفاعل، واستخدام أسلوب دراسة الحالة كوسيلة من وسائل النفاذ إلى أعماق الموضوع من أجل إسقاط الدراسة النظرية على واقع مؤسسة التربية والتعليم والقيام بالتوصيف المعمق لهذا الوصف بهدف التدقيق في كل جزء من أجزاء الظاهرة، وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها: وضع استراتيجية لنظم المعلومات داخل الوزارة ودمج هذه المشاريع في مشروع واحد أو تطوير مشروع الخارطة

المدرسية ومشروع الإحصاء والنظام الإداري وتعميم استخدامهم، وتفعيل الربط الشبكي بين وحداتها وجمع الوحدات الإدارية لرئاسة الوزارة في موقع واحد وربط المناطق التعليمية والمدارس أو بعضها كخطوه أولي من خلال إنشاء مراكز معلومات فيها بهدف تعميمه مستقبلا للتخلص من سيل الوثائق الكبير.

كما قام موساوي، ومحمد (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى إبراز أثر استخدام نظم المعلومات على أداء المؤسسات الاقتصادية، وقد اختيرت شركات التأمين مجتمعا لهذه الدراسة نظرا لأهميتها الاقتصادية والاجتماعية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبيان وزع باليد على عينة من العاملين في شركات التأمين في ولاية قسنطينة، وقد تم اعتماد (٤٠) استبيان من الاستبيانات الـ (٥٠) الموزعة، وبتحليل إجابات الاستبيانات إحصائياً تبين أنه لاستخدام نظم المعلومات في شركات التأمين دورا مهما على أدائها الإجمالي، إلا أن الاستخدام الفعلي أو الاستثمار الأمثل لنظم المعلومات في شركات التأمين في الجزائر لا يزال محدوداً بسبب وجود معوقات ومحددات تتعلق بالمدراء والقيادات والإمكانات الفنية والمعلوماتية والمادية المتاحة.

يتضح من خلال الدراسات المرتبطة أهمية نظم المعلومات الإدارية في تحسين الأداء بالمؤسسات المختلفة، وما يمكن أن تحدثه من استثمار سليم للإمكانات البشرية المتوفرة في المؤسسات، **لذلك يمكن أن تصاغ مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما واقع نظم المعلومات الإدارية في جامعة سلمان بن عبد العزيز في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية فيها؟**

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق جملة من الأهداف أهمها:

١- التعرف على مدى صحة المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات وكفايتها وتلبيتها لحاجات العاملين بالجامعة ومدى خلوها من الأخطاء.

٢- الوقوف على مدى إمكانية إبداء الموظفين آراءهم في العمل ليتمكنوا من المساهمة في التطوير.

٣- الوقوف على مدى السرعة والسهولة في توفير المعلومات اللازمة والمطلوبة في الوقت المناسب، ومدى توفر الصيانة لها حال تعطلها.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية دور نظم المعلومات الإدارية في التطوير، نظرا لدورها في دعم الوظائف الإدارية الرئيسية في الجامعات كالتخطيط، واتخاذ القرار، والتطوير خصوصا مع اتساع نطاق عملها، وتعقد وظائفها. كما تنبع أهميتها أيضا من التطور المتسارع في مجال نظم المعلومات والاتصالات، بحيث أصبح الإداري الآن وبضغطة زر فقط يحصل على المعلومة التي يحتاجها، بل وعلى الخيارات المتاحة لاتخاذ القرار.

كما تسهم هذه الدراسة في معرفة واقع نظم المعلومات الإدارية في جامعة سلمان بن عبد العزيز، كذلك ستسهم في تقديم مقترحات لتحسين عملها وتحقيق مستويات أداء جيدة وهذا يمكن تعميمه على الجامعات الناشئة الأخرى. كذلك يؤمل أن تسهم هذه الدراسة في إثارة اهتمام المسؤولين وأصحاب القرار في جامعة سلمان ووزارة التعليم العالي السعودية إيلاء موضوع نظم المعلومات الإدارية الأهمية اللازمة، بما تحمله من آراء واقتراحات تهدف إلى تحسين العمل في مؤسسات التعليم العالي، وستساهم في إلقاء الضوء على نقاط القوة والضعف في مجال الاستخدام، الأمر الذي يمكنهم من المراجعة الدورية لتلك الأنظمة، كما وستشكل تغذية راجعة لهم عن تلك الأنظمة المستخدمة، وستوفر هذه الدراسة أداة يمكن الاستفادة منها من الباحثين والمختصين في هذا المجال.

أسئلة الدراسة:

نستطيع أن نجمل أسئلة الدراسة فيما يأتي:

١. ما واقع نظم المعلومات الإدارية في جامعة سلمان بن عبد العزيز في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية فيها وعلى أداة الدراسة بجميع محاورها؟

٢. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في جامعة سلمان بن عبد العزيز تعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي) و (سنوات الخدمة) فيما يتعلق بتقديرهم لواقع نظم المعلومات الإدارية؟

حدود الدراسة:

يمكن توضيح حدود الدراسة فيما يلي:

أولا: الحدود المكانية: حُددت الحدود المكانية بإدارات الجامعة والكليات التابعة لها بمختلف المحافظات التابعة للجامعة.

ثانيا: الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني والصيفي من العام الجامعي ١٤٣٣–١٤٣٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المصطلحات التالية:

نظم المعلومات الإدارية:

يعرف الحميدي وآخرون (٢٠٠٤، ص ٧٣) نظم المعلومات الإدارية بأنها: "عبارة عن نظام منهجي محوسب قادر على تكامل البيانات بقصد توفير المعلومات الضرورية لصنع القرارات".

ويعرفها الشمري (٢٠٠٨، ص٢٣) بأنها "أحد الأنظمة الفرعية والمتمثلة في الإدارات والأقسام التي تختص بجمع ومعالجة البيانات – يدوياً أو آليًا – بغرض تحويلها إلى معلومات مفيدة تخدم متخذي القرارات وتتفق مع احتياجاتهم".

وتعرف إجرائياً في هذا البحث بأنها "مجموعة الأجهزة والوسائل المستخدمة في جامعة سلمان لحفظ وتبادل المعلومات واستخراجها".

القيادات الإدارية والأكاديمية: وهم أفراد الدراسة العاملين في جامعة سلمان بن عبد العزيز في المملكة العربية السعودية من مشرفي الجامعة، والعمداء، والوكلاء، ورؤساء الأقسام، ومدراء الإدارات فيها.

الإطار النظري:

نظم المعلومات الإدارية (التطور والمفهوم):

ينظر إلى أن نظم المعلومات الإدارية (M I S) بشكل عام على أنها الاستخدام التكنولوجي في مساعدة الإدارة على إنجاز أهدافها من خلال نظم وبرمجيات مصممة لتتمكن من تشغيل العمليات الإدارية بأسلوب وتقنية تكنولوجية سهلة وميسرة وبشكل أفضل من الطرق التقليدية، ويحقق وفرة في موارد ومصادر المنظمة وزيادة في كفاءة وإنتاجية هذه العمليات. وبدأ قطاع الأعمال ينظر بشكل أدق إلى تكلفة نظم المعلومات والتي تضخمت خلال فترة قليلة نسبيا، وبدأت المنظمات تتحري عن كيفية استخدام نظم المعلومات الإدارية كأداة إستراتيجية أكثر مما هي أداة لتنفيذ بعض المهام الإدارية، هذا وكانت تعتبر المعلومات مصدراً مهما تماما كأهمية التمويل والمواد الخام والأفراد للمنظمة. ويعد نظام المعلومات الإداري من النظم الفرعية لأي نظام. وهو نظام حيوي وهام، له مكانته واعتباره لما له من دور فاعل في تطوير عمل النظم، حيث تعمل هذه النظم على توفير معلومات دقيقة وشاملة وواضحة يتم الاستنارة والاسترشاد بها أثناء قيام المؤسسات بأعمالها وصناعتها واتخاذها لقراراتها. ولا يقتصر ذلك على صانعي القرارات ومتخذيها في المستويات الإدارية العليا، بل تعمل هذه الأنظمة على توفير المعلومات لكافة المستويات الإدارية بالقدر المناسب وبالتوقيت المناسب (بني أحمد، ٢٠٠٩).

وتصر معظم منظمات الأعمال على أن تحليل وتصميم نظم المعلومات الإدارية يساهم بشكل مباشر وفاعل في تحقيق أهداف المنظمة، من خلال تحديد المتطلبات التكنولوجية واختيار نظم المعلومات الإدارية المناسبة للمنظمة استنادا إلى عملية التخطيط الاستراتيجي للمنظمة ككل، ونظام المعلومات الإداري هو نظام ضبط وتحكم مصمم لتحويل ونقل المعلومات بين المستويات الإدارية بعد تجهيزها وتحديثها لكي تتمكن الإدارة من اتخاذ القرارات بشكل صائب وبأفضل السبل. ويمكن تعريف نظم المعلومات الإدارية بأنها نوع من أنواع أنظمة المعلومات المصممة لتزويد إدارة المنظمة بالمعلومات اللازمة للتخطيط، والتنظيم والقيادة، والرقابة على نشاط المنظمة أو لمساعدتهم على اتخاذ القرار (الحسنية، ٢٠٠٢).

ويرى ياسين (٢٠٠٣) أن نظام المعلومات الإدارية (Management Information System (MIS) هي نظام متكامل، من الأفراد، والأجهزة، والإجراءات، والأنظمة الفرعية للمعلومات بغرض تزويد الإدارة بكل ما تحتاجه من معلومات دقيقة وكافية وشاملة عن الأنشطة الدقيقة للمنظمة من أجل إنجاز الوظائف الإدارية ."وفي نفس السياق يعرف نظام المعلومات الإدارية بأنه "نظام يتكون من نظام معلومات آلي يقوم بجمع وتنظيم وإيصال وعرض المعلومات لاستعمالها من قبل الإدارة في مجالات التخطيط والرقابة للأنشطة التي تمارسها الوحدة التنظيمية"، (جمعية نظم المعلومات الأمريكية) المشار له في السامرائي (٢٠٠٤، ص٥٠).

كذلك ينظر لنظم المعلومات الإدارية على أنها النظم التي تزود الأنشطة الإدارية بالمعلومات اللازمة للمؤسسة، وهذه الأنظمة هي الأنظمة المحوسبة، وهي تتكون من المعدات والبرمجيات التي تقبل، وتخزن، وتعالج، وتسترجع المعلومات، وهذه المعلومات يتم اختيارها وتقديمها بالشكل الملائم لتتناسب مع عملية اتخاذ القرارات الإدارية في التخطيط ومراقبة أنشطة المؤسسات.(Curtis & Cobham, ٢٠٠٢)

كما يرى لطفي (٢٠٠٥) أن نظم المعلومات تهدف إلى توفير المعلومات وخدمات المعلومات البيئة، ويجب أن يتضمن نظام المعلومات نظامين جزئيين على الأقل: الأول ينصب على تجميع النظام للمعلومات، والثاني لتوفير خدمات المعلومات. ويمكن تعريف نظم المعلومات الإدارية بأنها مجموعة من العناصر المتداخلة والمتفاعلة مع بعضها والتي تعمل على جمع البيانات والمعلومات، ومعالجتها، وتخزينها، وبثها، وتوزيعها بغرض دعم صناعة القرارات والتنسيق وتأمين السيطرة على المنظمة، بالإضافة إلى تحليل المشكلات وتامين المنظور المطلوب للموضوعات المعقدة. ويشمل نظام المعلومات على بيانات عن الأشخاص والأماكن والنشاطات والأمور الأخرى التي تخص المنظمة والبيئة المحيطة بها.

أنواع نظم المعلومات الإدارية:

النظم لا تنشأ من فراغ ولا تعمل في فراغ، بل تأتي لهدف وتعمل ضمن مجموعة من الأنظمة الفرعية المترابطة، ونظم المعلومات الإدارية كغيره من النظم الفرعية له أهدافه ومكوناته ومراميه، واعتمادا على ذلك تشير معظم أدبيات هذا الموضوع إن نظم المعلومات تقسم إلى ثلاثة أنواع: اليدوية والتي تعتمد على الأدوات الفنية، ونظم المعلومات نصف الآلية والتي تعتمد على فنيات وأدوات متوسطة القدرة، ونظم المعلومات الآلية وهي التي تتم بها عمليات الإدخال والإخراج والمعالجات باستخدام الحاسبات الإلكترونية وهي التي تستعمل ضمن مفهوم نظم المعلومات وتطبيقاته الحالية (الشمري، ١٤٢٩).

وهناك تصنيفات كثيرة لنظم المعلومات الإدارية تختلف باختلاف الباحثين والميادين التي تعمل فيها، فمن حيث الوظائف التي يقوم بها التنظيم هناك ما يسمى بنظم معلومات الإنتاج والتصنيع، ونظم معلومات التسويق والتمويل والموارد البشرية. والبعض صنفها بحسب النشاطات الإدارية، كنظم معلومات التخطيط ونظم معلومات التنظيم والرقابة والتقييم. ومنهم من صنفها بحسب المستوى الإداري في المؤسسة

كنظم دعم الإدارة العليا الاستراتيجية ونظم دعم الإدارة الوسطى ونظم الإدارة التنفيذية (بني أحمد، ٢٠٠٩)، وصنفها الهواري (٢٠٠٨) كما يلي:

١. **نظم المعلومات الإدارية حسب المستويات الإدارية:**

- نظم معلومات دعم الإدارة العليا (للمستوي الاستراتيجي)
- نظم دعم القرارات ونظم دعم القرارات الجماعية (للمستوي التكتيكي)
- نظم قواعد المعرفة والنظم الخبيرة (للمستوي التكتيكي)
- نظم التقارير الإدارية (للمستوي الفني)
- نظم معالجة المعاملات (للمستوي التشغيلي)
- نظم معلومات المكاتب (للمستوي التشغيلي)

٢. **نظم المعلومات الإدارية حسب الوظائف الإدارية:**

- نظم معلومات التسويق والمبيعات
- نظم معلومات الموارد البشرية
- نظم معلومات المحاسبة والتمويل

أهداف نظم المعلومات الإدارية:

نظام المعلومات الإداري كغيره من النظم يرمي إلى مجموعة من الأهداف التي يسعى إلى بلوغها وهذه الأهداف هي:

١- ربط النظم الفرعية داخل النظام، والتنسيق فيما بينها لتشكل نظاماً متكاملاً.

٢- ربط أهداف النظم الفرعية بالهدف العام للنظام ورؤيته، وبالتالي تحقيق هذا الهدف.

٣- يساعد النظام في عملية صناعة القرار واتخاذه.

٤- يوفر النظام المعلومات اللازمة والضرورية لعمليات التخطيط والرقابة داخل المؤسسة ويسهل تلك العملية.

٥- يعمل نظام المعلومات على إحكام الرقابة على عملية تداول المعلومات وحفظها واسترجاعها واستخدامها.

٦- تحسين إنتاجية المؤسسة من خلال توفير التقارير الدورية، وتطوير أساليب العمل وتقنياته، والتنبؤ بالمشكلات المستقبلية التي يمكن أن تواجه المؤسسة، والعمل على وضع الترتيبات الوقائية بهذا الشأن.

٧- تطوير عمل المؤسسة من خلال عملية التغذية الراجعة والتقارير التي تتضمنها، والاستفادة من المعلومات في عملية التعديل وتصحيح الانحرافات. (سلطان، ٢٠٠٥)

وترى أبو العلا (١٤٢٦) إن نظام المعلومات الإدارية يسعى إلى تحقيق ثلاثة أهداف: "يقدم معلومات لأغراض اتخاذ القرار، وتقديم المعلومات التي تساعد في إجراء العمليات اليومية، وتقديم المعلومات اللازمة عن مدى تحقيق الإدارة لمسئولياتها".

كذلك يرى الشايع (١٤٢٤) إن نظم المعلومات الإدارية تهدف إلى ما يلي:" ربط النظم الفرعية العديدة معًا في كيان متكامل يعمل على تنسيق تدفقات البيانات وتوفير المعلومات الصحيحة والملائمة لمن يطلبها، وتسهيل عمليات اتخاذ القرارات على كافة نوعياتها ومستوياتها عن طريق توفير المعلومات المنتقاة والملائمة في الشكل السليم والتوقيت الصحيح للمساعدة في تقرير مسار الأداء الفعلي، وتوفير المعلومات الملائمة لأغراض المتابعة والرقابة وقياس الأداء، وتبسيط سبل وأساليب إعداد وإنتاج التقارير على كافة أنواعها وأشكالها مثل: (تقارير الأداء، التقارير المحاسبية والمالية، تقارير نتائج الطلاب)"، وفي المجال التربوي تعمل نظم المعلومات التربوية على تحديد السياسات التربوية، وإعداد الإصلاحات، وتقدير الأولويات في ميدان التربية. كما يمكن لنظم المعلومات التربوية أن تساعد العاملين في ميدان التربية في جميع المستويات من الإسهام في تنمية البنى التربوية (المقابلة، ٢٠٠٤).

فوائد نظم المعلومات الإدارية:

إن تطبيق نظم المعلومات يحقق للمنظمة مجموعة من الفوائد والتحدث عن وجود فوائد لهذه النظم يؤكد بأن استخدام المنشاة الفعلي إلي هذه النظم يحقق لها ميزة تنافسية في طريقة تنفيذها لأنشطتها وفعاليتها وبالتالي تحقيق الأهداف التي ترغب في تحقيقها في كافة مستوياتها الإدارية وإنجاز وظائفها في التخطيط والرقابة والتنظيم واتخاذ القرارات بكفاءة وفاعلية فهي تحتاج للمعلومات بشكل دائم ومستمر لغرض تنفيذ هذه الوظائف.

ومن الفوائد التي نحصل عليها من خلال تطبيق هذه النظم:

١- اتخاذ قرارات ناجحة وفعالة وصائبة من خلال تهيئة المعلومات الملائمة وفي الوقت المناسب.

٢- استثمار المورد المعلوماتي في المنظمة والسيطرة على كافة المعلومات فيها.

٣- ربط جميع الأطراف المنتجة للمعلومات داخل المنظمة بوحدة الأمر واتخاذ القرارات.

٤- تزويد مختلف المستويات الإدارية بالمعلومات الآنية والمفيدة عند لممارسة وظائفها المختلفة.

٥- تبادل وتشارك المعلومات والتحاور عبر الشبكات والاتصالات داخل المنظمة وخارجها.

٦- القدرة على حفظ وخزن ومعالجة وإمكانية استرجاع جميع المعلومات التي تتعامل بها المنظمة.

٧- تقييم نشاطات المنظمة من خلال تقديم معلومات دقيقة عن كيفية القيام بعملياتها ووظائفها.

٨- التخطيط والتنبؤ للمستقبل ضمن احتمالات مدروسة واقتراح بدائل.

٩– إصدار مختلف التقارير الدقيقة وفي الوقت المناسب لكل مستوى من المستويات الإدارية ولجميع الوظائف.

١٠–إتمام المهام والعمليات الإدارية بوقت أسرع وكفاءة أكبر وبعدد اقل من القوي البشرية (السامرائي، ٢٠٠٤).

وينظر إلى نظام المعلومات الإداري كذلك على أنه ذلك النظام الذي يستخدم تكنولوجيا المعلومات في عمليات توفير المعلومات اللازمة، وإرسالها، وتخزينها، ومعالجتها، وعرضها بهدف تدعيم الأنشطة الإدارية المختلفة في المنظمة (السالمي، ٢٠٠٠).

مكونات نظم المعلومات الإدارية:

يرى الصباغ (٢٠٠٠) أن مكونات نظم المعلومات الإدارية تقسم إلى:

١. الأجهزة والمعدات (Hardware): فأي نظام معلوماتي يحتاج لجهاز حاسوب.

٢. البرمجيات (Software): وهي مجموعة البرامج التي تشغل الحاسوب وتجعله قادرا على تنفيذ عملياته.

٣. قواعد البيانات (Data Base): وهي الوعاء الذي يحتوي على البيانات، وقد تكون هذه القاعدة ورقية على شكل كتب رسمية وملفات، وقد تكون آلية ومسجلة إلكترونيا في النظام الآلي.

٤. الإجراءات (Procedures): وهي العمليات التي تجري على البيانات لإنجاز كافة النشاطات، وهناك نظام عمل محدد ويطلق عليه أحيانا مسار النظام.

٥. الأفراد (Personnel): وهم العنصر البشري والذي من خلاله يتم تشغيل المكونات الأخرى.

تحديات نظم المعلومات الإدارية:

هناك مجموعة من التحديات التي تواجه المنظمات في محاولتها للتطبيق الواسع لنظم المعلومات الإدارية وعلى مستوى عالمي من أجل التحول من المنظمات التقليدية إلي المنظمات الرقمية وهذه التحديات كما يراها العتيبي (٢٠٠٤) يمكن أجمالها بما يلي:

١-التحدي الاستراتيجي: وهو أن تدرك هذه المنظمات بوجود المنظمات الرقمية والتأكد من أفضليتها على المنظمات التقليدية ومعرفة كيف تتمكن من استخدام تكنولوجيا المعلومات وضمن إستراتجية طويلة المدى لتحقيق فعالية أفضل لنشاطاتها ومنافسة أكبر من خلال التطبيق المتزايد للنشاطات بشكل تكنولوجي ورقمي.

٢-تحدي العولمة: وهو أن تعي المنظمات تماما متطلبات تطبيق تكنولوجيا المعلومات ونظم المعلومات عالمياً وقدرتها على الانخراط في صفقات الأسواق العالمية وتوفير الاحتياجات اللازمة لممارسة العمليات والنشاطات الرقمية وعلى المستوي العالمي.

٣-تحدي هيكلة البيانات والبنية التحتية لها: ويمثل قدرة المنظمات على إعادة بناء الهيكل التنظيمي وتطوير هيكل بيانات منسجم مع هيكل المنظمة وتوفير بنية تحتية من تكنولوجيا المعلومات تخدم وتدعم أهداف التنظيم

٤-تحدي الاستثمار في نظم المعلومات: وهو أن يبين كيف تستطيع المنظمات القيمة المتوقعة لنظم المعلومات ويجب إن تكون عملية الإحلال التكنولوجي للوسائل التقليدية مبررة التكاليف أي يجب أن تغطي العوائد المرتقبة جراء تطبيق نظم المعلومات للتكاليف المطلوبة ضمن مدة الاستثمار.

٥-تحدي المسؤولية والسيطرة: وهنا يتوجب على المنظمات أن تتأكد من الكيفية التي يستطيع التنظيم من خلالها استخدام وتطبيق نظم المعلومات ضمن الأخلاقيات العامة وفي حدود المسؤولية الاجتماعية المناسبة.

الدراسات السابقة

تناول هذا الجزء عرضا للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، واقع نظم المعلومات الإدارية في جامعة سلمان بن عبد العزيز في المملكة العربية السعودية.

أولاً:الدراسات العربية:

قام أبو العلا (١٤٢٦) بدراسة بعنوان: "التخطيط الاستراتيجي المعلوماتي في ظل العولمة" دراسة ميدانية، عن مدى تطبيقه في المنشأة الإنتاجية بمحافظة جدة. هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية تقنية المعلومات وفاعليتها في العصر الحديث، وتعرف على الدور الفعال للتخطيط الاستراتيجي المعلوماتي ومدى تطبيق الشركات له. وتوضيح مفهوم العولمة ومدى قابلية البيئة السعودية لمواجهة العولمة. وقد توصلت الدراسة إلى أن الشركات السعودية ذات الفئة الممتازة على وعي بضرورة استخدام نظم المعلومات والتخطيط الاستراتيجي المعلوماتي. وهناك علاقة بين مستوى المنظمة ومدى تطبيقها للتخطيط الاستراتيجي المعلوماتي. وهناك علاقة بين مستوى المنظمة ومدى وعيها بمفهوم العولمة واستعدادها لها كفاءة نظم المعلومات الإدارية لشركات الفئة الممتازة بالمملكة. من أسباب عدم تطبيق بعض الشركات للتخطيط الاستراتيجي المعلوماتي: التكلفة العالية، وعدم الوعي بأهمية التخطيط الاستراتيجي المعلوماتي، وضعف إمكانيات الشركة.

كما قام المانع (٢٠٠٦) بدراسة بعنوان "تقنيات الاتصال ودورها في تحسين الأداء "دراسة تطبيقية علي الضباط العاملين بالأمن العام"، توصل الباحث إلى النتائج أهمها أن معظم أفراد مجتمع الدراسة يميلون إلى أن واقع الاتصال في جهاز الأمن العام هو واقع متدين وان توظيف واستخدام تقنيات الاتصال سيحقق بدرجة كبيرة فاعلية بالأداء الوظيفي لمنسوبي الأمن كما أن أفراد العينة اجمعوا على أن من أهم المعوقات في

استخدام تقنية الاتصالات هو قلة الأجهزة وقدم المتوافر منها وانخفاض مستوي تدريب العاملين.

وجاءت دراسة العتيبي (٢٠٠٧) بعنوان "الأتمتة ودورها في تحسين أداء إدارات الموارد البشرية في الأجهزة الأمنية" وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الأتمتة بإدارة الموارد البشرية بصفة عامة كانت ضعيفة وان الأتمتة يمكن أن تسهم في تخطيط واستقطاب الموارد البشرية وتحديد الاحتياجات التدريبية بدرجة كبيرة وق اثبتت الدراسة ان هناك معوقات تحد من تطبيق الأتمتة وقدمت الدراسة نموذج تنظيمي لتفعيل الأتمتة بإدارات الموارد البشرية في الأجهزة الأمنية المركزية بالمملكة العربية السعودية.

وأجرى الشمري (١٤٢٩) دراسة بعنوان "تطوير نظم المعلومات الإدارية في إدارات التربية والتعليم للبنين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري التعليم ومساعديهم ورؤساء الأقسام "تصور مقترح"، أظهرت نتائج الدراسة رضا أفراد عينة الدراسة إجمالا كان جيداً عن المعلومات التي تقدم لهم من إدارات المعلومات لديهم من حيث (الدقة، التوقيت المناسب، الملاءمة، التكلفة، الوضوح، الموضوعية، الموثوقية)، ومتوسطًا عن المعلومات التي تقدم لهم من إدارات المعلومات لديهم من حيث(الشمول، المرونة)، كذلك درجة موافقة عينة الدراسة على مقترحات تطوير نظم المعلومات الإدارية في إدارات التربية والتعليم كانت بدرجة موافق بشده على جميع فقرات هذا المجال.

كذلك أجرى السحيمي (٢٠١٢) دراسة بعنوان" أثر نظم المعلومات الإدارية في تصميم الهيكل التنظيمي في شركة أرامكوا في المملكة العربية السعودية". وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها: أن تصورات العاملين في شركة أرامكوا لنظم المعلومات الإدارية ذات مستوى متوسط، وأنّ تصوّراتهم لأبعاد تصميم الهيكل التنظيمي ذات مستوى مرتفع. كذلك وجود أثر لأبعاد نظم المعلومات

الإداريـة (حداثـة الأجهـزة المـستخدمة، سـهولة اسـتخدام نظـام المعلومـات الإداريـة، كفاءة العـاملين فـي نظـام المعلومات الإداريـة، اسـتخدام البرمجيـات الملائمـة فـي نظـام المعلومات الإدارية، ملائمة المعلومات في نظام المعلومات الإداريـة) فـي تـصميم الهيكـل التنظيمي، وأن أبعاد نظم المعلومات الإدارية تفسر ما مقداره (٦٥,٧%) من التباين في تصميم الهيكل التنظيمي (التعقيد، الرسمية، المركزية).

أمـا دراسـة القيـسي (٢٠٠٥) بعنـوان "مـستوى كفـاءة أنظمـة المعلومـات الإداريـة وعلاقتها بمستوى الأداء الإداري من وجهة نظر مديري ورؤساء أقسام الوحدات الإدارية فـي الجامعـات الأردنيـة العامـة، وتوصلت الدراسـة إلـى وجـود فـروق دالـة إحـصائيا تعـزى لمتغيـرات الدراسـة علـى مـستوى كفـاءة أنظمـة المعلومـات الإداريـة فـي الجامعـات الرسمية الأردنية.

وأجرى أبو سبت (٢٠٠٥) دراسة بعنوان" تقييم دور نظم المعلومات الإدارية في صنع القرارات الإدارية في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة" خلصت الدراسة إلى أن هناك فروق في مكونات نظم المعلومات الإداريـة لصالح الجامعة الإسلامية، وأن هناك علاقة قوية جداً بين المستوى التنظيمي لدائرة نظم المعلومات وجـودة واسـتخدام المعلومات فـي عمليـة صـنع القـرارات، ووجـود تقنيـات حديثـة بـشكل عـام فـي مكونـات نظـم المعلومـات فـي هـذه الجامعـات جعلـت مـستخدمي هـذه الـنظم يعتمـدون عليهـا اعتمـادا كبيـرا فـي صـنع القـرارات، و أثبتـت الدراسـة أن هنـاك علاقـة طرديـة قويـة بـين جـودة المعلومات (الدقة –الملائمة –التوقيت المناسـب –الكميـة) واسـتخدام نظـم المعلومـات في عملية صنع القرارات. وأظهرت الدراسـة إلى أن نظـم المعلومـات الحاليـة لا ترتقـي إلى الـنظم الخبيـرة حيـث لا تعطـي حلـولا للمـشكلات. وعـدم توفيرهـا لمعلومـات إحـصائية خارجية وعدم اتصالها المباشر مع مراكز إحصاء داخل الوطن أو خارجه.

وجاءت دراسـة قعوار (٢٠٠٧) بعنوان "درجة تقدير القـادة التربـويين فـي وزارة التربيـة والتعليـم فـي الأردن لفاعليـة اسـتخدام أنظمـة المعلومـات الإداريـة، وعلاقتهـا بـالتزامهم

التنظيمي وروحهم المعنوية". وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير القادة الإداريين التربويين لفاعلية استخدام أنظمة المعلومات الإدارية كانت عالية في جميع المجالات، وكان أعلاها في التنظيم، كما وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المستوى الإداري، على درجة تقدير القادة التربويين لفاعلية استخدام أنظمة المعلومات الإدارية ولصالح المديرين، ووجود علاقة ارتباط إيجابية بين درجة تقدير القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن لفاعلية استخدام أنظمة المعلومات الإدارية، والالتزام التنظيمي، والروح المعنوية لدى القادة الإداريين التربويين.

وقدم بني أحمد (٢٠٠٩) دراسة بعنوان "إستراتيجية مقترحة لتطوير نظم المعلومات الإدارية في وزارة التربية والتعليم الأردنية". أظهرت نتائج الدراسة بأن المتوسطات الحسابية لمجالات نظم المعلومات الإدارية لدى أفراد عينة الدراسة قد تراوحت بين (٣,٣٣– ٣,٥٢)، وأظهرت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة درجة استخدام متوسطة لجميع مجالات الأداة.

وأجرى الهزايمة (٢٠٠٩) دراسة بعنوان "دور نظام المعلومات في اتخاذ القرارات في المؤسسات الحكومية (دراسة ميدانية في المؤسسات العامة لمحافظة اربد)"، كشفت نتائج الدراسة عن استنتاجات منها أن لنظم المعلومات وتقنياتها دورًا فاعلا في عملية اتخاذ القرارات في المؤسسات الحكومية لمحافظة اربد، كما أن لهذه التقنيات ولاسيما الحديثة منها والمحوسبة دورًا مهمًا في سرعة الحصول على المعلومات ومن ثم سرعة اتخاذ القرارات، وهذا من شأنه أن يرفع من فاعلية القرارات الإدارية وزيادة قيمتها.

كذلك أجرى إدريس وآخرون (٢٠١١) دراسة بعنوان "دور نظم المعلومات الإدارية في تحسين جودة الخدمات الصحية: دراسة تطبيقية على المستشفيات الحكومية بمحافظة إب اليمنية"، كشفت نتائج البحث عن أن اتجاهات المستقصى منهم تشير أن نظم المعلومات الإدارية المطبقة في المستشفيات الحكومية الخاضعة للدراسة لا تتوفر لهم المعلومات التي تتصف بالدقة وقلة الأخطاء والشمولية والوضوح والتوقيت

المناسب وطريقة العرض المبسطة ويميل أعضاء الإدارية العليا وذي التعليم العالي إلى الموافقة على إن المعلومات التي يحصلون عليها من نظم المعلومات الحالية تتصف بالشمولية والتوقيت المناسب وإتاحتها من خلال البريد الإلكتروني ويتم عرضها بطريقة مبسطة باستخدام طرق متنوعة كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة جوهرية بين إدراكاتهم لمستوى الجودة الكلية للمعلومات المتقدمة لهم كما تبين أن هناك علاقة إيجابية حقيقية بين اتجاهات المديرين في هذه المستشفيات نحو خصائص نظم المعلومات الإدارية التي يستخدمونها بالفعل وبين إدراكاتهم لمستوى الجودة الكلية للخدمة الصحية المقدمة للمرضى من نفس هذه المستشفيات. وهكذا فان البحث الحالي اثبت أن الدقة وقلة الأخطاء والوضوح والشمولية والموضوعية والحداثة والعرض المبسط والتوقيت المناسب للمعلومات يجب توافرها في المعلومات المتاحة لإدارة المستشفيات الحكومية اليمينة حتى يمكنها اتخاذ القرارات المناسبة لتحسين جودة الخدمة الصحية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

أجرى جري و كينج (Jerry & king, ٢٠٠٥) دراسة بعنوان "قياس كفاءة أداء نظم المعلومات (بطاقة تقييم وظيفية)"، وقد طورت الدراسة أداة (نموذج) لقياس أداء نظم المعلومات بالاعتماد على نماذج المدخلات والمخرجات لوظائف نظم المعلومات المستخدمة لدعم كفاءة العمليات الوظيفية وتحسين أداء المؤسسات. والنموذج أو الأداة المقترحة في هذا البحث تحتوي على ثلاث مخرجات واتجاهات للتقديم وهي كفاءة النظام وفاعلية المعلومات وكفاءة الخدمة كفاءة النظام المتمثلة في سهولة استخدامه واستجابته السريعة.....الخ وكذلك اثره على أداء العاملين وفاعلية المعلومات المتمثلة في جودة المعلومات في التصميم والاستعمال والقيمة وكذلك اثرها على أداء العاملين وكفاءة الخدمة المتمثلة في جميع الأنشطة التي تمتد بداية من تطوير النظام وحتى استخدامه في الدعم والاستشارة والإتاحة النموذج للعمل والتأكد من

فاعليته تم تطبيقه على ٣٤٦ مستخدم للنظام في ١٤٩ مؤسسة مختلفة تم اختيارها بطريقة عشوائية من الموقع (www.hoovers.com) باستخدام استبانات وزعت على العاملين لهذا النظام لقياس هذه الاتجاهات الثلاثة كل اتجاه على حدة وتم التأكد من فاعلية النموذج وتأثيره الإيجابي على فاعلية المنظمات وتحسين كفاءة العمليات فيها.

كما قام لوكاس ولوكيم (Loukis & Loakim, ٢٠٠٥) بدراسة بعنوان "اثر الاستثمار في نظم المعلومات الإدارية على أداء المنظمات في اليونان"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على اثر الاستثمار في نظم المعلومات الإدارية على أداء المنظمات الصناعية في اليونان وقد استخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس للدلالة على اداء المنظمات وهي عائد المبيعات وإنتاجية العاملين والعائد على الأصول (كمقياس مالي) وقد افترضت الدراسة أن هناك تأثيرا إيجابيا لنظم المعلومات على المقاييس الثلاثة وقد اعتمد الباحث في دراسته على أسلوب الاستبانة الاستقصائية على المنظمات الصناعية بالتعاون مع اتحاد الصناعات في اليونان وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن هناك تاثيرا ايجابيا كبير لنظم لمعلومات على مقاييس الإنتاج وأداء العاملين وأن تأثيرها على العائد علة الأصول كان اقل كما خلصت الدراسة إلى ان هناك تكامل بين الاستثمار في أنظمة المعلومات وعوامل أنظمة المعلومات الإدارية المتمثلة في عدد موظفي أنظمة المعلومات وحجم التدريب وغيره من العوامل الأخرى وان هذا التكامل يدعم في اتجاه زيادة حجم المؤسسة وكفاءة إنتاج العاملين فيها.

أما دونيلان (Donnelan, ٢٠٠٦) فقد أجرى دراسة بعنوان: " أنظمة دعم المعلومات المدرسية في مقاطعتي ناسا وسوفولك في ولاية نيويورك "، وأظهرت النتائج أن هناك إمكانية لاستخدام نظام دعم المعلومات المدرسي للحصول على تغذية راجعة هامة عن كيفية إدارة المناطق التعليمية للبيانات، والمعلومات، والمعرفة من اجل تعزيز نجاح المدرسة. وفي دراسة سوباترا (Supattra, ٢٠٠٧) بعنوان "أثر نظم المعلومات الإدارية ونظم المعلومات على كفاءة العمل الإداري. وقد توصلت الدراسة الى عدة نتائج أهمها

أن نظم المعلومات الإدارية وتكنولوجيا المعلومات تزيد من فاعلية المنظمة وكفاءة أدائها وتحسن العمل الاستراتيجي فيها وانه كلما كان الاعتماد على المعلومات أكثر كلما زادت الحاجة إلى التكنولوجيا المعلومات وانه كلما زاد الاعتماد على نظم المعلومات الإدارية وتكنولوجيا المعلومات كلما زادت كفاءة المنظمة وزادت فاعليتها وكلما تحسنت ثقافة العاملين في المؤسسة نحو كفاءة الأداء وفاعليته.

وفي دراسة إسبنسن و كريسيناس (Esbensen and crisciunas, ٢٠٠٨) بعنوان "تكنولوجيا المعلومات وإدارة الأزمات" دراسة تطبيقية على الشركات الصناعية في منطقة Öresund، وأوضحت الدراسة أن مراجعة الخطط والمسئوليات يجب أن تتم من وقت لأخر حتى تمكنهم من الاستعداد، ووجوب التحضير لعملية إدارة الأزمات على الرغم من أنها مكلفة وتأخذ وقت. وفي الجزء الثاني من البحث تم مناقشة المشاكل المتعلقة بقلق الشركات، وهذا يتضمن فقدان الاتصال مثل البريد الإلكتروني والإنترنت، والخوف من الأنظمة الجديدة الغير مجدية والخوف من القرصنة. وأوضحت الدراسة أن الكل يوافق على أن الخطر الأساسي من داخل الشركة وخاصة الموظفين، وأن موارد هائلة تنفق على تكنولوجيا المعلومات لجعل المستخدمين غير قلقين على الاستعمال الأمن لتكنولوجيا المعلومات.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة فيما يتصل بنظم المعلومات، يلاحظ أن معظم الدراسات التي بحثت في هذا الموضوع أكدت على أهمية المعلومات ودورها في مساعدة متخذ القرار في عملية اتخاذ القرار والوصول إلى القرار الأمثل وخاصة القرارات المتعلقة بالموارد المالية، والكفاءة التنظيمية، كذلك دورها في تحسين أداء الأفراد والمنظمات وزيادة كفاءتها، فضلا عن أهمية توافر المعلومات اللازمة في الوقت المناسب وبجهد وتكلفة أقل مع وجودها بشكل منظم ومحفوظ لوقت الحاجة إليه، وركزت بعض الدراسات على دور نظم المعلومات الإدارية في تحضير المنظمات

لأنفسها للأزمات التي تؤثر في إدارة الأعمال لديها، وأن هناك حاجة ماسة لوجود مثل تلك الأنظمة، مع ضرورة مراجعتها والتعديل عليها باستمرار لتواكب متطلبات الدور والعصر، في خضم التنافس العالمي على الريادة والتميز.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من القيادات الإدارية والأكاديمية في جامعة سلمان بن عبد العزيز في المملكة العربية السعودية من مشرفي الجامعة (٣)، والعمداء (٣١)، والوكلاء (٧٢)، ورؤساء الأقسام(٨٨)، ومدراء الإدارات (٤٩) في تلك الجامعة والبالغ عددهم الإجمالي (٢٤٣) فردا.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٩٨) فردا من كامل أفراد الدراسة، وشكلت عينة الدراسة نسبة (٤٠%) من كامل مجتمع الدراسة

١. خصائص أفراد الدراسة وفق المؤهل العلمي

جدول رقم (١)

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة %
بكالوريوس	٣٦	٣٦,٧
دبلوم عالي	٤	٤,١
ماجستير	١٧	١٧,٣
دكتوراه	٤١	٤١,٨

يظهر الجدول رقم (١) خصائص أفراد الدراسة وفق المؤهل العلمي حيث تبين أن نسبة (٣٦,٧%) حصلت على درجة البكالوريوس، ونسبة (٤,١%) حصلت على درجة دبلوم عالي، ونسبة (١٧,٣%) حصلت على درجة الماجستير، ونسبة (٤١,٨%) حصلت على درجة الدكتوراه.

٢. خصائص أفراد الدراسة وفق سنوات الخدمة.

جدول رقم (٢)

الخدمة	التكرار	النسبة %
أقل من ٨ سنوات	٣٣	٣٣,٧
من ٨ إلى أقل من ١٦ سنة	٤٠	٤٠,٨
١٦ سنة فأكثر	٢٥	٢٥,٥

يظهر الجدول رقم (٢) خصائص أفراد الدراسة وفق الخدمة حيث تبين أن نسبة (٣٣,٧%) كانت خدمتهم أقل من ٨ سنوات، ونسبة (٤٠,٨%) كانت خدمتهم من ٨ إلى أقل من ١٦ سنة، ونسبة (٢٥,٥%) كانت خدمتهم ١٦ سنة فأكثر.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بتطوير أداة الدراسة، وهي عبارة عن استبانة؛ وذلك من خلال مراجعة الأدب السابق، واستعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وبشكل أساسي تم الاعتماد على أداة الدراسة التي استخدمها بني احمد(٢٠٠٩) ودراسة الباحثان الحراحشة ومقابلة (٢٠٠٦). واشتملت أداة الدراسة، بصورتها النهائية على (٤٧) فقرة. تم استخدام سلم ليكرت الخماسي في الإجابة عن فقرات الأداة المستخدمة وحسب الأوزان المبينة إزاء كل إجابة (عالية جدا٥، عالية ٤، متوسطة ٣، متدنية ٢، متدنية جدا١). حيث كان توزيع الفقرات بالشكل الآتي:

المحور الأول: دقة المعلومات	(١٠ فقرات)
المحور الثاني: شمولية المعلومات	(٨ فقرات)
المحور الثالث: مرونة المعلومات	(٩ فقرات)
المحور الرابع: التوقيت المناسب للمعلومات	(٧ فقرات)
المحور الخامس: وضوح المعلومات	(٨ فقرات)
المحور السادس: التكنولوجيا المستخدمة	(٥ فقرات)

صدق الأداة

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، قام الباحث بعرضها على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في الإدارة الجامعية، والقياس والتقويم في الجامعات السعودية من حيث ملائمة الفقرات لأغراض الدراسة، ومدى الصحة اللغوية للفقرات، وتمّ الأُخذ بجميع آراء المحكمين من حذف للفقرات، أو إضافة لها، أو تعديلها، وحدد لكلّ فقرة تدريج خماسي. وفي ضوء اقتراحات المحكمين المختصين أصبحت

أداة الدراسة مكونة من (٤٧) فقرة، وقد كانت قبل التحكيم (٥٠) فقرة حيث تمّ حذف ثلاث فقرات لعدم ملاءمتها للموضوع، وتعديل فقرات أخرى.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة، قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية مكوّنة من (٣٥) قائداً أكاديميا بأسلوب التطبيق وإعادة التطبيق بفاصل أسبوعين بين التطبيق الأول وإعادته. وتمّ التأكد من ثبات الاتساق الداخلي للأداة باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وكان معامل ثبات الأداة ككل (٠,٩٧) وهي قيمة عالية ومناسبة لأغراض الدراسة. ولمجالاتها الخمسة، ويبين الجدول رقم (٣) معاملات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، إذ تراوحت بين (٠,٨٩ – ٠,٩٣).

جدول رقم (٣)

معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لأداة الدراسة

رقم المجال	المجالات	قيمة كرونباخ ألفا
١.	المحور الأول: دقة المعلومات	٠,٨٩
٢.	المحور الثاني: شمولية المعلومات	٠,٩٣
٣.	المحور الثالث: مرونة المعلومات	٠,٩٢
٤.	المحور الرابع: التوقيت المناسب للمعلومات	٠,٩٢
٥.	المحور الخامس: وضوح المعلومات	٠,٩٢
٦.	المحور السادس: التكنولوجيا المستخدمة	٠,٨٩
الاتساق الكلي لمجالات الدراسة		٠,٩٧

إجراءات الدراسة:

١. قام الباحث بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتمّ الاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة في إعداد أداة الدراسة في صورتها الأولية، ومن ثمّ التحقق من دلالات صدق أداة الدراسة

وثباتها من خلال عرضها على مجموعة من المحكِّمين. ومن ثمّ الأخذ بآرائهم ومقترحاتهم.

2. قام الباحث بالتأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال تطبيقها على عينة عشوائية من خارج نطاق عينة الدراسة مكوَّنة من (٣٥) قائدا أكاديميا، ومن ثم حساب معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وبعد التحقق والتأكد من صدق أداة البحث وثباتها، قام الباحث بتطبيقها على عينة الدراسة.
3. قام الباحث بعد جمع الاستبانات من خلال مساعدة بعض الزملاء بتفريغ البيانات حاسوبياً، ومن ثمّ إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

- المؤهل العلمي: وله أربع مستويات (بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه)
- الخدمة: وله ثلاث مستويات (أقل من ٨سنوات، من ٨ إلى أقل من ١٦سنة، ١٦سنة فأكثر)

المتغير التابع: واقع استخدام نظم المعلومات الإدارية في جامعة سلمان بن عبدالعزيز من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية فيها، والمعبر عنه باستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة.

منهج الدراسة:

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الواقع، أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها كيفياً أو كمياً. (عبيدات، وآخرون، ٢٠٠٣م ، ص ٢٤٧).

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الدراسة، كذلك تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالات الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات أداة الدراسة تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخدمة.

مناقشة نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصّ على: ما واقع نظم المعلومات الإدارية في جامعة سلمان بن عبد العزيز في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية فيها ؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من القادة الأكاديميين والإداريين على فقرات مجالات الأداة، والجدول رقم (٤) يبين ذلك:

جدول رقم (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق على مجالات الأداة والأداة ككل

رقم المجال	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المجال	المستوى
١	دقة المعلومات	٣,٢٩	٠,٨٦	١	عالية
٢	شمولية المعلومات	٣,٢١	٠,٩١	٢	عالية
٣	مرونة المعلومات	٣,٠٥	٠,٩١	٤	عالية
٤	التوقيت المناسب للمعلومات	٢,٩٠	٠,٨٧	٦	متوسطة
٥	وضوح المعلومات	٢,٩٧	١,٢٧	٥	متوسطة
٦	التكنولوجيا المستخدمة	٣,٠٧	٠,٩٢	٣	عالية
	الأداة ككل	٣,٠٨	٠,٩٦		عالية

يبين الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق على مجالات أداة الدراسة والأداة ككل، حيث جاء واقع تطبيق نظم المعلومات الإدارية في جامعة سلمان بن عبد العزيز في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين والإداريين ضمن درجة تطبيق عالية وبمتوسط حسابي (٣,٠٨)، وانحراف معياري (٠,٩٦)، واحتل مجال **دقة المعلومات** المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٢٩)، وانحراف معياري (٠,٨٦)، وبدرجة تطبيق عالية، تلاه في المرتبة الثانية مجال **شمولية المعلومات** بمتوسط حسابي (٣,٢١)، وانحراف معياري (٠,٩١)، وبدرجة تطبيق عالية، وأما مجال **التكنولوجيا المستخدمة** فقد جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٠٧)، وانحراف معياري (٠,٩٢)، وبدرجة تطبيق عالية تلاه في المرتبة الرابعة مجال **مرونة المعلومات** بمتوسط حسابي (٣,٠٥)، وانحراف معياري (٠,٩١)، وبدرجة تطبيق عالية، وأما مجال **وضوح المعلومات** فقد جاء في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٢,٩٧)، وانحراف معياري (١,٢٧)، وبدرجة تطبيق متوسطة، وأما مجال **التوقيت المناسب للمعلومات** فقد جاء في المرتبة السادسة والأخيرة وبمتوسط حسابي (٢,٩٠)، وانحراف معياري (٠,٨٧)، وبدرجة تطبيق متوسطة.

لقد جاء واقع تطبيق نظم المعلومات الإدارية في جامعة سلمان بن عبد العزيز في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين والإداريين ضمن درجة تطبيق عالية، رغم أنها ناشئة ويعود السبب في ذلك إلى أنها كانت في بداية أنشائها تحت مظلة جامعة الملك سعود العريقة، واستفادت في تصميم أنظمتها من تجربة جامعة الملك سعود، كذلك يعزى ذلك لحداثة الجامعة ولان استخدام التقنية اصبح منتشراً بشكل واسع في كل مناحي الحيات كما أن وزارة التعليم العالي حرصت عل توفير التقنية في جميع الأنظمة الإدارية في الجامعات وخاصة الجامعات الناشئة.

ولعل السبب في حصول مجال (دقة المعلومات) على أعلى المتوسطات يعود إلى ارتكاز القادة الأكاديميين والإداريين في أدائهم لوظائفهم على القوانين والأنظمة

والتعليمات المعمول بها في الجامعة، وتقيدهم التام بها. كذلك جاء مجال (شمولية المعلومات) بدرجة عالية لما لتكامل المعلومة من أثر بالغ فالعمل الاكاديمي يتطلب من القائد التربوي القدر الكافي من المعلومات الشاملة ليتسنى له صناعة واتخاذ قراراته بهدىً من هذه المعلومات وبدرجة عالية من التأكد، فطواقم العمل في مجال نظم المعلومات الإدارية في جامعة سلمان هم امتداد لطواقم العمل في جامعة الملك سعود العريقة وهم يدركون أهمية شمولية المعلومات. ورغم أن مجال (مرونة المعلومات) جاء في الترتيب الثالث من بين المجالات انظر جدول (٤) إلا أن هناك اربع فقرات تشير من متوسطاتها على أنها متوفرة بدرجة متوسطة وهي الفقرات (٢٠،٢١،٢٦،٢٧) وهي تتضمن السمات التي تتعلق بالمشاركة في إبداء الرأي والتعاون والتطوير ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بان نظم المعلومات الإدارية ما هي إلا انعكاس للمفاهيم الإدارية المتبناة والهيكل الإدارية القائمة في المنظمات، ومفاهيم مثل المشاركة والتعاون والتطوير هي مفاهيم لازالت غير مترسخة في النظم بالدرجة المطلوبة. كذلك يلاحظ على مجال(التوقيت المناسب للمعلومات) من نتائج جدول (٨) أن أربع فقرات من بين الفقرات السبع في هذا المجال من متوسطاتها إلى أنها متوفرة بدرجة متوسطة ومن النظر في هذه الفقرات وهي (٣٠،٣١،٣٢،٣٣) يلاحظ ارتباطها بقضية المركزية في نظام الجامعة التي تتشابه مع نظم الجامعات السعودية الأخرى ومع أن التقنية قد وفرت السرعة في الحصول على المعلومات إلا أن فقرة (٣٠) تشير إلى أن المعلومة لا تتوفر من الوحدة المعنية مباشرة وإنما عن طريق مركز الجامعة. كما أن المركزية أيضا أثرت على سمت (سرعة الاستجابة للمستجدات) وهي التي تشير لها فقرة (٣٣). كذلك قد يعزى السبب في ارتفاع المتوسطات الحسابية في فقرات هذا المجال إلى امتلاك الجامعة لأجهزة حواسيب حديثة واستمرار حرصها على تحديثها، وخلال فترات وجيزة الأمر؛ الذي يساعد على إدخال البيانات ومعالجتها واسترجاعها بسهولة وبسرعة وبيسر، وإن غياب أحد الموظفين لا يعيق عملية الحصول على المعلومة في الوقت

المناسب. أما مجال (وضوح المعلومات) فمن خلال النتائج المعروضة في جدول (٩) يتبين أن أفراد الدراسة يرون أن السمات المتعلقة بوضوح المعلومات الموجودة في نظم المعلومات الإدارية. تتوفر بدرجة متوسطة ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بان سمة الوضوح للمعلومات، هي سمة ترتبط بشكل أكبر بالجهد البشري وليس بالتقنية المستخدمة ولذلك جاءت قيم المتوسطات في هذا المجال اقل منها في المجالات السابقة. وأخيرا جاء مجال (التكنولوجيا المستخدمة) ليؤكد من خلال النتائج المعروضة في جدول (١٠) أن أفراد الدراسة يرون أن درجة توفر السمات المتعلقة باستخدام التقنية في نظم المعلومات الإدارية بالجامعة كانت عالية وهذه نتيجة متوقعة نظراً لحداثة الجامعة ولان استخدام التقنية اصبح منتشراً بشكل واسع في كل مناحي الحيات كما أن وزارة التعليم العالي حرصت عل توفير التقنية في جميع الأنظمة الإدارية في الجامعات وخاصة الجامعات الناشئة. كذلك قد يعزى السبب في ارتفاع المتوسطات الحسابية في فقرات هذا المجال بشكل خاص يعود إلى توفر الخبرات اللازمة والكافية المتعلقة بصيانة النظام من ذوي الاختصاص، حيث إن هناك فنيي الصيانة، والذين من اختصاصاتهم صيانة هذه النظم والمحافظة عليها وديمومتها، وتقديم الاقتراحات بشأن تحديثها، وإجراء التعديلات عليها لتواكب التطورات والمستجدات، وهذا يثبت حرص إدارة الجامعة على تجويد العمل بكل أركانه.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة قعوار (٢٠٠٧) في أن درجة تقدير القادة الإداريين التربويين لفاعلية استخدام أنظمة المعلومات الإدارية كانت عالية في جميع المجالات، بينما اختلفت مع نتائج دراسة بني أحمد، (٢٠٠٩) أذ أظهرت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة درجة استخدام متوسطة لجميع مجالات الأداة. أما دراسة مقابلة (٢٠٠٣) فقد أظهرت أن واقع نظم المعلومات الإدارية التي يستخدمها رؤساء الأقسام يتصف بالدقة والوضوح والشمول والتوقيت المناسب والمرونة على التوالي، بينما الدراسة الحالية جاءت (الدقة، ثم الشمولية، ثم التكنولوجيا

المستخدمة، ثم المرونة، ثم الوضوح، ثم التوقيت المناسب). كذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الشمري، (١٤٢٩) من حيث أن رضا أفراد عينة الدراسة إجمالا كان جيدًا عن المعلومات التي تقدم لهم من إدارات المعلومات لديهم من حيث (الدقة، التوقيت المناسب، الملاءمة، التكلفة، الوضوح، الموضوعية، الموثوقية)، بينما اختلفت جزئيا مع الدراسة الحالية من حيث حصول (الشمول، المرونة) درجة متوسطة، أذ جاء مجالات (الشمول، والمرونة) بدرجة عالية. كذلك اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة السحيمي، (٢٠١٢) أذ أشارت نتائج الدراسة إلى أن تصورات لنظم المعلومات الإدارية ذات مستوى متوسط، كذلك وجود أثر لأبعاد نظم المعلومات الإدارية(حداثة الأجهزة المستخدمة، سهولة استخدام نظام المعلومات الإدارية، كفاءة العاملين في نظام المعلومات الإدارية، استخدام البرمجيات الملائمة في نظام المعلومات الإدارية، ملائمة المعلومات في نظام المعلومات الإدارية).كذلك اتفقت نتائج معظم الدراسات السابقة على أن لنظم المعلومات وتقنياتها دورًا فاعلا في عملية اتخاذ القرارات في المؤسسات المختلفة، وان الدقة وقلة الأخطاء والوضوح والشمولية والموضوعية والحداثة والعرض المبسط والتوقيت المناسب للمعلومات يجب توافرها في المعلومات المتاحة لإدارة تلك المؤسسات، وان نظم المعلومات الإدارية وتكنولوجيا المعلومات تزيد من فاعلية المؤسسة وكفاءة أدائها.

المجال الأول: دقة المعلومات

لقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من القادة الأكاديميين والإداريين على فقرات مجال دقة المعلومات والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق لاستجابات القادة الأكاديميين والإداريين على مجال دقة المعلومات

رقم الفقرة	نص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	المستوى
.١	المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات صحيحة وخالية من الأخطاء.	٣,٥٢	٠,٨٠	١	عالية
.٢	المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات تتناسب مع طبيعة الأنشطة والعمليات التي يمارسها الموظف.	٣,٣٢	٠,٩١	٥	عالية
.٣	المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات غير مكررة.	٣,٢٣	٠,٨٨	٧	عالية
.٤	المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات منسجمة مع متطلبات القرارات المتعلقة بتحقيق الأهداف المرجوة.	٣,٢٦	٠,٨٦	٦	عالية
.٥	المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات يتم الحصول عليها من مصادر موثوقة.	٣,٤٤	٠,٨٤	٢	عالية
.٦	المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات تسهل نظم الإبداع	٢,٧٨	٠,٧٩	١٠	متوسطة
.٧	المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات مرتبة منطقيا.	٣,٠٤	٠,٦٥	٩	عالية
.٨	المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات تتضمن المقدرة على ضمان البيانات المخزنة من التلاعب أو السطو.	٣,٠٦	٠,٨٧	٨	عالية
.٩	المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات تملك القناعة بدقتها	٣,٣٣	٠,٨٧	٤	عالية
.١٠	المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات تساعد في تنظيم الخطط الاستراتيجية.	٣,٣٨	١,١	٣	عالية

يبين الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق لاستجابات القادة الأكاديميين والإداريين من عينة الدراسة على مجال دقة

المعلومات، حيث بلغ المتوسط العام لفقرات هذا المجال (٣,٢٩)، وانحراف معياري (٠,٨٦)، وبدرجة تطبيق عالية، وهذه النتيجة فيها دلالة على أن أفراد الدراسة يرون أن نظم المعلومات الإدارية في الجامعة تجتمع لها خصائص الدقة، كذلك يبين الجدول أنّ الفقرة (١) والتي تنص على (المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات صحيحة وخالية من الأخطاء) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٥٢) وانحراف معياري (٠,٨٠) ضمن درجة تطبيق عالية، تلتها الفقرة رقم (٥) والتي تنص على (المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات يتم الحصول عليها من مصادر موثوقة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٦٥) وانحراف معياري (٣,٤٤) وبدرجة تطبيق عالية أيضا، وهذه النتيجة إشارة تدلل على مواطن القوة في النظام المستخدم، حيث إن هناك التزاماً واضحاً بما يسمى بالوصف الوظيفي، وان كل موظف يتفهم بشكل واضح متطلبات وظيفته، وان المعلومات المستخدمة تتصف بالدقة الكافية، والمراجعة الدائمة وهذا ينسجم مع مبادئ إدارة الجودة الشاملة ومتطلباتها من حيث الإتقان الصحيح من أول مرة وفي كل مرة علاوة على الاعتماد على المصادر الموثوقة. في حين أنّ الفقرة (٦) والتي تنص على (المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات تسهل نظم الإبداع) حصلت على أدنى المتوسطات حيث بلغ (٢,٧٨) وانحراف معياري (٠,٧٩)، ضمن درجة تطبيق متوسطة، وهذه النتيجة تشير إلى وجود رضا لكن ليس كما ينبغي من قبل أفراد الدراسة حول نظام المعلومات الإداري المستخدم وهذا يستوجب المراجعة والبحث عن مكامن الخلل كون نظم الإبداع أصبحت مطلبا لا يمكن تجاهله في السعي نحو الوصول للتميز، ويبدو أن ذلك أمرا يدركه أفراد الدراسة، ولعل مرد هذه النتيجة غير المرضية إلى احتدام التنافس على التميز بين الجامعات السعودية مما ولد الشعور لدى أفراد الدراسة بأهمية نظم الإبداع والتركيز عليها ومقارنة أنفسهم بالجامعات العريقة من مثل جامعة الملك سعود.

المجال الثاني: شمولية المعلومات

لقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من القادة الأكاديميين والإداريين على فقرات مجال شمولية المعلومات والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

جدول رقم (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق لاستجابات القادة الأكاديميين والإداريين على فقرات مجال شمولية المعلومات.

رقم الفقرة	نص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	المستوى
١١.	المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات كافية.	٣،٠١	٠،٧٤	٨	عالية
١٢.	المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات موجزة.	٣،٤٩	٠،٩٣	٢	عالية
١٣.	المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات تلبي احتياجات الموظفين.	٣،٠٨	٠،٩٠	٦	عالية
١٤.	المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات تلبي احتياجات المراجعين من المعلومات.	٣،٠٦	٠،٨١	٧	عالية
١٥.	المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات يمكن تمثيلها عبر رسوم وأشكال بيانية.	٣،١٥	١،١٤	٥	عالية
١٦.	المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات من خلال التقارير المختلفة تحتوي على معلومات شاملة.	٣،٢١	٠،٩١	٣	عالية
١٧.	المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات تتصف بالمصداقية.	٣،٥٣	٠،٩٣	١	عالية
١٨.	المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات تجيب على كافة الأسئلة والاستفسارات.	٣،١٦	٠،٨٩	٤	عالية

يبين الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق لاستجابات القادة الأكاديميين والإداريين على فقرات مجال شمولية المعلومات، حيث بلغ المتوسط العام لفقرات هذا المجال (٣,٢١)، وانحراف معياري (٠,٩١)ضمن درجة تطبيق عالية، ويبين الجدول كذلك أنّ الفقرة (١٧) والتي تنص على (المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات تتصف بالمصداقية) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٥٣) وانحراف معياري (٠,٩٣) ضمن درجة تطبيق عالية، وجاءت الفقرة رقم (١٢) والتي تنص على (المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات موجزة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٩) وانحراف معياري (٠,٩٣) ضمن درجة تطبيق عالية، في حين أنّ الفقرة (١١) والتي تنص على (المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات كافية) حصلت على أدنى المتوسطات حيث بلغ (٣,٠١) وانحراف معياري (٠,٧٤)، ضمن درجة تطبيق عالية. ونتيجة هذا المجال أيضا فيها دلالة على أن أفراد الدراسة يرون أن نظم المعلومات الإدارية في الجامعة تجتمع لها خصائص شمولية المعلومات وبدرجة عالية على كافة الفقرات، وهذه نتيجة منطقية، إذ لا يستطيع الأفراد إكمال أعمالهم بكفاءة وفاعلية إن لم تتوفر لهم المعلومات الكافية والصادقة؛ فالمعلومات متطلب أساسي لا يستقيم العمل بدونها، فجملة العمليات الإدارية المختلفة من تخطيط وتنسيق وتقويم ومتابعة.....الخ، تتطلب من القائد التربوي القدر الكافي من المعلومات الشاملة ليتسنى له صناعة واتخاذ قراراته بهدىً من هذه المعلومات وبدرجة عالية من التأكد، فطواقم العمل في مجال نظم المعلومات الإدارية في جامعة سلمان هم امتداد لطواقم العمل في جامعة الملك سعود العريقة حين كانت هذه الجامعة تتبع جامعة الملك سعود وهذ دلالة على أن هذه الطواقم لا تنقصها الخبرة وانهم تعرضوا لبرامج تدريبية أسهمت في رفع مستوى كفاءة العاملين فيها، وهذا كله يعكس الصورة الحقيقية للخطى التي دأبت عليها هذه الجامعة سعيا لتجويد أداءاتها.

المجال الثالث: مرونة المعلومات

لقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من القادة الأكاديميين والإداريين على فقرات مجال مرونة المعلومات والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

جدول رقم (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق لاستجابات القادة الأكاديميين والإداريين على فقرات مجال مرونة المعلومات.

رقم الفقرة	نص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	المستوى
.١٩	يتصف نظام المعلومات بالتقيد التام وبحرفية تنفيذ القوانين واللوائح الإدارية.	٣,٣٧	٠,٩٢	١	عالية
.٢٠	يسمح نظام المعلومات للموظفين بإبداء آرائهم في العمل.	٢,٧٨	٠,٧٩	٩	متوسطة
.٢١	يراعي نظام المعلومات كافة المحددات المحيطة بالعمل.	٢,٩٧	٠,٧٩	٦	متوسطة
.٢٢	تمتاز طريقة الحصول على المعلومات بالمرونة الكافية لإضافة البيانات المطلوبة.	٣,١٠	٠,٨٠	٥	عالية
.٢٣	تمتاز طريقة الحصول على المعلومات بالمرونة الكافية لإلغاء البيانات المطلوبة.	٣,١٢	٠,٨٤	٤	عالية
.٢٤	تمتاز طريقة الحصول على المعلومات بالمرونة الكافية لتحديث البيانات المطلوبة.	٣,١٤	٠,٨٤	٢	عالية
.٢٥	تمتاز طريقة الحصول على المعلومات بالمرونة الكافية لاسترجاع البيانات المطلوبة.	٣,١٣	٠,٩٧	٣	عالية
.٢٦	تتعاون الأقسام والإدارات والعمادات في تبادل المعلومات من أجل تحقيق الأهداف المشتركة.	٢,٨٨	١,١٣	٨	متوسطة
.٢٧	تمتاز المعلومات التي يقدمها نظام المعلومات بأنها تساعد في تطوير الوظائف الإدارية.	٢,٩٦	١,١٥	٧	متوسطة

يبين الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق لاستجابات القادة الأكاديميين والإداريين على فقرات مجال مرونة المعلومات، حيث بلغ المتوسط العام لفقرات هذا المجال بمتوسط حسابي (٣,٠٥)، وانحراف معياري (٠,٩١)، وبدرجة تطبيق عالية، ويبين الجدول كذلك أنّ الفقرة (١٩) والتي تنص على (يتصف نظام المعلومات بالتقيد التام وبحرفية تنفيذ القوانين واللوائح الإدارية) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٣٧) وانحراف معياري (٠,٩٢) ضمن درجة تطبيق عالية، وهذا منعطف يخالف التوجه نحو الإبداع لدى العاملين في النظام نتيجة خوفهم من مخالفة الأنظمة والتعليمات وبالتالي تعرضهم للمساءلة القانونية مما يستوجب لاحقا إيقاع إجراءات تأديبية ليست في صالحهم، وبالتالي تقف عائقا أمام تقدمهم الوظيفي وترقيتهم، ولعل هذه النتيجة أتت منطقية ومنسجمة مع ما جاء من نتيجة في المجال الأول "دقة المعلومات" إذ حصلت الفقرة رقم (٦) والتي تنص على (المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات تسهل نظم الإبداع) حصلت على أدنى المتوسطات في ذلك المجال. في حين تشير النتائج إلى أنّ الفقرة (٢٠) والتي تنص على (يسمح نظام المعلومات للموظفين بإبداء آرائهم في العمل) حصلت على أدنى المتوسطات حيث بلغ (٢,٧٨) وانحراف معياري (٠,٧٩)، ضمن درجة تطبيق متوسطة، وهذا يؤكد الالتزام التام من قبل الأفراد بالأنظمة والتعليمات وتقيدهم بالتعليمات وما يسمح لهم النظام به، وهذا أثر سلبا على ابداء آرائهم في العمل كون النظام لا يسمح بالأخذ بالآراء والمقترحات التي يقدمونها، وهذا له مردود سلبي على العاملين ومبدأ المشاركة في العمل فمن المفترض أن يكون لآرائهم واقتراحاتهم دور بارز في صياغة رؤية المؤسسة ورسالتها وغاياتها وأهدافها الاستراتيجية فيما يتعلق بعملهم.

المجال الرابع: التوقيت المناسب للمعلومات

لقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من القادة الأكاديميين والإداريين على فقرات مجال التوقيت المناسب للمعلومات والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

جدول رقم (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق لاستجابات القادة الأكاديميين والإداريين على فقرات مجال التوقيت المناسب للمعلومات.

رقم الفقرة	نص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	المستوى
.٢٨	يوفر نظام المعلومات المستخدم السرعة اللازمة للحصول على المعلومات المطلوبة في الوقت المناسب.	٣,١٠	٠,٩٨	١	عالية
.٢٩	غياب أحد الموظفين لا يعيق وصول المعلومات في الوقت المناسب.	٣,٠٢	١,٢٣	٢	عالية
.٣٠	يمكن الحصول على المعلومات مباشرة من الوحدات المختلفة دون اللجوء إلى مركز الجامعة.	٢,٨٩	٠,٩٨	٧	متوسطة
.٣١	زمن الاستجابة للمعلومات المستفسر عنها من نظام المعلومات قصير نسبيا.	٢,٩٤	٠,٩٦	٥	متوسطة
.٣٢	يوفر نظام المعلومات الخدمة في الوقت المناسب لإنجاز الوظائف الإدارية.	٢,٩٦	٠,٩٩	٤	متوسطة
.٣٣	يقدم نظام المعلومات أحدث المعلومات ويتماشى مع المستجدات.	٢,٩١	٢,٩١	٦	متوسطة
.٣٤	يتيح نظام المعلومات للمستخدم هامشا واسعا لإنجاز الأعمال اليومية وبالتوقيت الزمني المناسب.	٣,٠٠	٠,٨٢	٣	عالية

يبين الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق لاستجابات القادة الأكاديميين والإداريين على فقرات مجال التوقيت المناسب للمعلومات، حيث بلغ المتوسط العام لفقرات هذا المجال (٢,٩٧)، وانحراف معياري (١,٢٧)، وبدرجة تطبيق متوسطة، ويبين الجدول كذلك أنّ الفقرة (٢٨) والتي تنص على (يوفر نظام المعلومات المستخدم السرعة اللازمة للحصول على المعلومات المطلوبة في الوقت المناسب) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,١٠) وانحراف معياري (٠,٩٨) ضمن درجة تطبيق عالية، ويعزى ذلك إلى امتلاك الجامعة البنية الأساسية للتسهيلات من الأجهزة والبرامج الحاسوبية علاوة على تحديثها بشكل مستمر، الأمر الذي يساعد على إدخال البيانات ومعالجتها واسترجاعها بسهولة وبسرعة وبيسر، وجاءت الفقرة رقم (٢٩) والتي تنص على (غياب أحد الموظفين لا يعيق وصول المعلومات في الوقت المناسب) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٢) وانحراف معياري (١,٢٣) ضمن درجة تطبيق عالية، وهذا أيضا يعزى إلى الاهتمام العالي للجامعة بنظم المعلومات وأدواتها التي تساعد على ذلك. في حين أنّ الفقرة (٣٠) والتي تنص على (يمكن الحصول على المعلومات مباشرة من الوحدات المختلفة دون اللجوء إلى مركز الجامعة) حصلت على أدنى المتوسطات حيث بلغ (٢,٨٩) وانحراف معياري (٠,٩٨)، ضمن درجة تطبيق متوسطة، وهذا بشكل عام يشير إلى عدم الشعور بالرضا الكافي عن مركزية نظام المعلومات من وجهة نظر إفراد الدراسة، وربما يكون مرد ذلك إلى عدم وجود ربط إلكتروني مع الكليات والأقسام المختلفة التابعة للجامعة، أو دلالة على ضعف الثقة بين مركز الجامعة والوحدات التابعة لها، مما يؤثر على سرعة الاستجابة للمستجدات التي تشير لها الفقرة(٣٣).

المجال الخامس: وضوح المعلومات

لقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من القادة الأكاديميين والإداريين على فقرات مجال وضوح المعلومات والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

جدول رقم (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق لاستجابات القادة الأكاديميين والإداريين على فقرات مجال وضوح المعلومات.

رقم الفقرة	نص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	المستوى
.٣٥	يقدم نظام المعلومات ما يفيد التنفيذ الفاعل للعمل.	٢,٩٨	٠,٧٣	٢	متوسطة
.٣٦	يوفر نظام المعلومات بعض المعلومات للموظفين عن أدوارهم الوظيفية في الوحدة الإدارية التي يعملون بها.	٢,٩٦	٠,٨١	٤	متوسطة
.٣٧	تتسم المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات بأنها مفصلة.	٣,٠٢	٠,٩٩	١	عالية
.٣٨	يعمل نظام المعلومات على تسهيل تبادل المعلومات بين مركز الجامعة والوحدات والأقسام التابعة لها.	٢,٩٧	٠,٧٧	٣	متوسطة
.٣٩	يوفر نظام المعلومات كتيبات وأدلة تبين الإجراءات والتعليمات لاستخدام النظام وإصلاحه حين تعطله.	٢,٦١	٠,٩٦	٨	متوسطة
.٤٠	تتوفر إمكانية الحصول على تسهيلات التدريب والتعليم للمساعدة في استخدام نظام المعلومات.	٢,٨٦	٠,٨٥	٧	متوسطة
.٤١	يوفر نظام المعلومات معلومات مرتبطة بمجالات العمل.	٢,٨٦	٠,٨٨	٦	متوسطة
.٤٢	تمتاز طريقة الحصول على المعلومات التي يقدمها نظام المعلومات بالوضوح.	٢,٩٢	٠,٩٨	٥	متوسطة

يبين الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق لاستجابات القادة الأكاديميين والإداريين على فقرات مجال وضوح المعلومات، حيث بلغ

المتوسط العام لفقرات هذا المجال بمتوسط حسابي (٢,٩٠)، وانحراف معياري (٠,٨٧)، وبدرجة تطبيق متوسطة، ويبين الجدول كذلك أنّ الفقرة (٣٧) والتي تنص على (تتسم المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات بأنها مفصلة) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٠٢) وانحراف معياري (٠,٩٩) ضمن درجة تطبيق عالية، وهذا يعني أن المعلومات التي يوفرها النظام هي معلومات وافية ودقيقة مما يسهل إجراءات العمل ويعطي الصورة المطلوبة، وهذا مرده إلى حداثة التجهيزات والبرامج التي تستخدمها الجامعة، وحرصها الشديد على توفير متطلبات تجويد العمل، وجاءت الفقرة رقم (٣٥) والتي تنص على (يقدم نظام المعلومات ما يفيد التنفيذ الفاعل للعمل) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٨) وانحراف معياري (٠,٧٣) ضمن درجة تطبيق متوسطة، بالرغم من أن هذه النتيجة غير مرضية إلا أن الباحث يرى أن التنفيذ الفاعل هو استجابة لأمرين هما التقنية وأدواتها من جانب والإنسان الذي يتفاعل معها من جانب آخر، وقد يكون القصور الجزئي مرده الإنسان الذي يتفاعل مع نظم المعلومات، أما الجانب القوي فمرده إلى حداثة التجهيزات والبرامج التي تستخدمها الجامعة من حيث قدرتها على توفير تغذية راجعة للمسؤول حول ما يفيد التنفيذ الفاعل للعمل، في حين أنّ الفقرة رقم (٣٩) والتي تنص على (تمتاز طريقة الحصول على المعلومات التي يقدمها نظام المعلومات بالوضوح) حصلت على أدنى المتوسطات حيث بلغ (٢,٦١) وانحراف معياري (٠,٩٦)، ضمن درجة تطبيق متوسطة، وهذه إشارة واضحة إلى تدني مستوى الوضوح في نظم المعلومات الإدارية وهذا قد يعزى إلى ارتباطه بالجهد البشري مما يعزز ضرورة وجود آلية واضحة لاستخدام النظام، ولطبيعة المعلومات التي يتضمنها الأمر الذي يدفع نحو تطوير النظام والنهوض به.

المجال السادس: التكنولوجيا المستخدمة

لقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من القادة الأكاديميين والإداريين على فقرات مجال التكنولوجيا المستخدمة والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق لاستجابات القادة الأكاديميين والاداريين على فقرات مجال التكنولوجيا المستخدمة.

رقم الفقرة	نص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	المستوى
٤٣.	تتسم تقنية المعلومات المستخدمة بالسهولة.	٣,٠٨	٠,٩١	٤	عالية
٤٤.	تمتاز تقنية المعلومات المستخدمة بتوفر الصيانة لها عند تعطلها.	٣,٠٩	٠,٨٣	٢	عالية
٤٥.	تشجع تقنية المعلومات المستخدمة المبادرات والإبداعات الشخصية.	٢,٩٤	٠,٩٧	٥	متوسطة
٤٦.	توفر تقنية المعلومات المستخدمة الحماية اللازمة للمعلومات.	٣,١٥	١,٠٢	١	عالية
٤٧.	تمتاز التقنية المستخدمة بالحداثة.	٣,٠٩	٠,٨٥	٣	عالية

يبين الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق لاستجابات القادة الأكاديميين والإداريين على فقرات مجال التكنولوجيا المستخدمة، حيث بلغ المتوسط العام لفقرات هذا المجال (٣,٠٧)، وانحراف معياري (٠,٩٢)، وبدرجة تطبيق عالية، ويبين الجدول كذلك أنّ الفقرة (٤٦) والتي تنص على (توفر تقنية المعلومات المستخدمة الحماية اللازمة للمعلومات) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,١٥) وانحراف معياري (٠,٨٥) ضمن درجة تطبيق عالية، وجاءت الفقرة رقم (٤٤) والتي تنص على (تمتاز تقنية المعلومات المستخدمة بتوفر الصيانة لها عند تعطلها) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٩) وانحراف معياري (٠,٨٣) ضمن درجة تطبيق عالية، وهذا النتيجة تفسر الدور العالي لإدارة الجامعة من خلال حرصها الشديد

على توفير التقنية وأدواتها وبكل سهولة في كافة أركان العمل الجامعي وحرصها على صيانتها من خلال الكوادر البشرية المسؤولة علاوة على توفير البرامج والخبراء القادرين على مواكبة التطورات في التقنية وبرامجها وطرق الحماية والمحافظة على المعلومات، في حين أنّ الفقرة (٤٥) والتي تنص على (تشجع تقنية المعلومات المستخدمة المبادرات والإبداعات الشخصية) حصلت على أدنى المتوسطات حيث بلغ (٢,٩٤) وانحراف معياري (٠,٩٧)، ضمن درجة تطبيق متوسطة، ومرة ثالثة تحد نظم المعلومات من جديد المبادرات والإبداعات الشخصية للعاملين ولكن هذه المرة من خلال مجال التكنولوجيا المستخدمة، أذ أنّ الفقرة رقم (١٩) في المجال الثالث "مرونة المعلومات" والتي تنص على (يتصف نظام المعلومات بالتقيد التام وبحرفية تنفيذ القوانين واللوائح الإدارية) جاءت في المرتبة الأولى وضمن درجة تطبيق عالية، وهنا أشارت هذه النتيجة إلى ما يخالف التوجه نحو الإبداع لدى العاملين في النظام، كذلك الفقرة رقم (٦) في المجال الأول "دقة المعلومات" والتي تنص على (المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات تسهل نظم الإبداع) حصلت على أدنى المتوسطات في ذلك المجال.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في جامعة سلمان بن عبد العزيز تعزى لمتغيرات الدراسة(المؤهل العلمي) و(سنوات الخدمة) فيما يتعلق بتقديرهم لواقع نظم المعلومات الإدارية ؟

أولا: المؤهل العلمي

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالات الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي والجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

جدول رقم(11)

تحليل التباين الأحادي لدلالات الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

الرقم	مصدر التباين	مجموع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
1. 2. 3.	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٣,١١٦ ٣٠,٧٨٠ ٣٣,٨٩٦	٣ ٩٤ ٩٧	١,٠٣٩ ٠,٣٢٧	٣,١٧٣*	٠,٠٢٨

* دالة إحصائيا على مستوى الدلالة(∝ = ٠,٠٥)

يظهر الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة على الأداة الكلية تبعا لمستويات متغير المؤهل العلمي، فقد بلغت قيمة ف المحسوبة (٣,١٧٣) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(α = ٠,٠٥). ولتحديد مصدر الفروق فقد تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كما تظهر في الجدول رقم (١٢).

جدول رقم(١٢) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية على الأداة الكلية تبعا لمستويات متغير المؤهل العلمي

المستويات	المتوسط الحسابي	المستويات			
		بكالوريوس	دبلوم عالي	ماجستير	دكتوراه
بكالوريوس	٣,٠١٢٤	–	٠,٣٧٠٥٧	٠,٢٣٣٩٤	٠,٢٢٦٨٢
دبلوم عالي	٣,٣٨٣٠	–	–	٠,٦٠٤٥١	٠,١٤٣٧٥
ماجستير	٢,٧٧٨٥	–	–	–	٠,٤٦٠٧٦*
دكتوراه	٣,٢٣٩٢	–	–	–	–

يظهر الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية، حيث أشارت نتائج اختبار شيفيه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة على الأداة

الكلية تبعا لمستويات متغير المؤهل العلمي، وتحديدا بين مستويات المؤهل ماجستير والمؤهل دكتوراه ولصالح المؤهل دكتوراه حيث بلغ المتوسط الحسابي لمؤهل دكتوراه (٣٫٢٣٩٢) مقابل (٢٫٧٧٨٥) لمؤهل ماجستير. وهذه نتيجة طبيعية كون صاحب المؤهل العلمي الأعلى درجة الحرص لديه بشكل غالب أكبر من المؤهل الذي دونه، كذلك مرد ذلك إلى أن حملة الدكتوراه معظمهم من الاكاديميين وهنا يحرص هؤلاء أكثر من غيرهم على توفر نظم معلومات إدارية متميزة كون الغاية القصوة للجامعة تتمثل في مخرجها الطالب، والمسئول الأول عن جودة هذا المخرج هو الاكاديمي، وما جملة العمليات المختلفة التي تجري في الجامعة إلا لخدمة المخرج في المقام الأول. اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المقابلة (٢٠٠٣)، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وخالفت نتائج بني أحمد، (٢٠٠٩) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ثانيا: سنوات الخدمة

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالات الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخدمة(اقل من ٨ سنوات، من ٨ سنوات إلى اقل من ١٦، من ١٦ فأكثر) والجدول رقم (١٣) يوضح ذلك.

جدول رقم(١٣) تحليل التباين الأحادي لدلالات الفروق

في استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخدمة

الرقم	مصدر التباين	مجموع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
١.	بين المجموعات	٠٫٤٢٨	٣	٠٫٢١٤	٠٫٦٠٨	٠٫٥٤٧
٢.	داخل المجموعات	٣٣٫٤٦٨	٩٥	٠٫٣٥٢		
٣.	الكلي	٣٣٫٨٩٦	٩٧			

* دالة إحصائيا على مستوى الدلالة(∝ = ٠٫٠٥)

يظهر الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة على الأداة الكلية تبعا لمستويات سنوات الخدمة. وقد يكون مرد ذلك إلى أن هناك شبه أجماع بين القيادات الإدارية والأكاديمية في الجامعة على أهمية نظم المعلومات في الوصول إلى التميز، وحرصهم جميعا على ذلك بغض النظر عن سنوات خدمتهم، واستخدامهم لنظم المعلومات يتطلبه طبيعة العمل الذي يمارسونه وبالتالي لديهم النشاطات والاهتمامات ذاتها فيما يتعلق بعملهم، فالمراكز الوظيفية المتقدمة في الجامعة "اكاديميا وإداريا" تتضمن أسسا ومعايير متقاربة إلى حد كبير، وهذه المراكز يتم الحصول عليها بالمنافسة، مع الأخذ بالاعتبار أنها تتطلب مؤهلات علمية وتدريبية معينة، وسنوات خدمة محددة أحيانا، مما عزز عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة. اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بني أحمد، (٢٠٠٩) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

* * *

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة تم التوصل إلى جملة من التوصيات وهي كالآتي:

- أظهرت النتائج فيما يتعلق بالإبداع ما يلي: أنّ الفقرة (٤٥) والتي تنص على (تشجع تقنية المعلومات المستخدمة المبادرات والإبداعات الشخصية) حصلت على أدنى المتوسطات حيث بلغ (٢,٩٤) ضمن درجة تطبيق متوسطة، والفقرة التي نصت تحد نظم المعلومات من جديد المبادرات والإبداعات الشخصية للعاملين ولكن هذه المرة من خلال مجال التكنولوجيا المستخدمة، كذلك الفقرة رقم (١٩) في المجال الثالث "مرونة المعلومات" والتي تنص على (يتصف نظام المعلومات بالتقيد التام وبحرفية تنفيذ القوانين واللوائح الإدارية) جاءت في المرتبة الأولى وضمن درجة تطبيق عالية، وهنا أشارت هذه النتيجة إلى ما يخالف التوجه نحو الإبداع لدى العاملين في النظام، كذلك الفقرة رقم (٦) في المجال الأول "دقة المعلومات" والتي تنص على (المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات تسهل نظم الإبداع) حصلت على أدنى المتوسطات في ذلك المجال. لذلك يوصي الباحث بتبني استراتيجيات تسهم في تشجيع الإبداع والمبادرات الشخصية والأخذ بالاقتراحات المقدمة من جميع المتعاملين مع نظم المعلومات الإدارية بشكل دوري، وعقد اللقاءات والدورات والورش التدريبية بهدف إثراء النظام، وتطوير خبرات العاملين، وزيادة كفاءتهم.
- استمرارية توفير الخبرات المتعلقة بصيانة النظام وإجراء التعديلات عليها لتواكب التطورات والمستجدات.
- ضرورة السعي وراء استمرارية مواكبة التطور في نظم المعلومات الإدارية وتكنولوجيا المعلومات المستخدمة في الجامعات الرائدة في العالم، وذلك من خلال تطوير نظام معلومات الجامعة الحالي بإدخال عناصر أنظمة تجهيز المكاتب ونظم دعم القرارات ونظم معلومات الإدارة العليا؛ بدءا باستغلال الإمكانيات غير المستغلة للنظام الحالي ومرورا بتزويده بتجهيزات وبرامج أكثر تطورا، وهذا للاستفادة من ميزات هذه

الـنظم وهـذه التكنولوجيـا فـي إنتـاج قـرارات ذات فعاليـة عاليـة، والحـرص علـى قيـام الجامعات وبشـكل مسـتمر بتحديث بيانات نظامهـا المعلومـاتي وذلـك لتوفير المعلومات التي يحتاجها صانعي القرارات.

- من خـلال إطلاع الباحـث علـى الدراسـات الـسابقة تبين عـدم وجـود دراسـات كافية تعالج نظم المعلومات الإدارية وعلاقتها بمتغيرات أخرى جديدة من مثل الإبداع الإداري، وإدارة التغييـر، والتمكـين الإداري، والتـي يمكـن أن تـساعد مؤسـسات التعلـيم العالي في تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية. لذلك يوصي الباحث بإجراء دراسات حول هذه الموضوعات.

* * *

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو العلا، رانية أنور (١٤٢٦). "التخطيط الاستراتيجي المعلوماتي في ظل العولمة"،رسالة ماجستير غير منشورة، قسم إدارة الأعمال في كلية الاقتصاد والإدارة، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، المملكة العربية السعودية.

٢. أبو سبت، صبري فاىق (٢٠٠٥). تقييم دور نظم المعلومات الإدارية في صنع القرارات الإدارية في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلىة التجارة في الجامعة الاسلامىة بغزة، فلسطين.

٣. ادريس، ثابت عبدالرحمن، واللحلح، أحمد، والنظاري، فواز (٢٠١١). **دور نظم المعلومات الادارية في تحسين جودة الخدمات الصحية:** دراسة تطبيقية على المستشفيات الحكومية بمحافظة آب اليمنية، آفاق جديدة للدراسات التجارية – مصر، مج ٢٣، ع ٣,٤.

٤. بني أحمد، أحمد عوض(٢٠٠٩). إستراتيجية مقترحة لتطوير نظم المعلومات الإدارية في وزارة التربية والتعليم الأردنية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

٥. الحسنية، سليم (٢٠٠٢). **نظم المعلومات الإدارية**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان.

٦. الحميدي، نجم عبد الله وآخرون (٢٠٠٤) **نظم المعلومات الإدارية (مدخل معاصر)**، دار وائل للنشر، الأردن، الطبعة الأولى.

٧. حيدر، معالي فهمي (٢٠٠٢). **نظم المعلومات مدخل لتحقيق الميزة التنافسية**، الدار الجامعية، الإسكندرية.

٨. السامرائي، إيمان فاضل، الزعبي، هيثم محمد(٢٠٠٤). **نظم المعلومات الإدارية**، دار صفاء النشر عمان.

٩. السحيمي، خالد مشعان (٢٠١٢). **أثر نظم المعلومات الإدارية في تصميم الهيكل التنظيمي في شركة أرامكوا في المملكة العربية السعودية**، متوفرة على شبكة النت:

http://e-thesis.mutah.edu.jo/index.php/faculty-of-business-administration/53-department-of-public-administration/805-2012-05-08-19-06-02.html

١٠. سلطان، إبراهيم (٢٠٠٥). **نظم المعلومات الإدارية – مدخل النظم**، مصر، الدار الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.

١١. الشايع، علي سليمان (١٤٢٤). فعالية نظم المعلومات لرفع الكفاءة التعليمية والتدريبية، رسالة ماجستير مقدمة إلى أكاديمية نايف للعلوم الأمنية.

١٢. الشمري، مشعان ضيف الله (١٤٢٩). تطوير نظم المعلومات الإدارية في إدارات التربية والتعليم للبنين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري التعليم ومساعديهم ورؤساء الأقسام "تصور مقترح"، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

١٣. الصباغ، عماد (٢٠٠٠). **تطبيقات الحاسوب في نظم المعلومات**، (ط١)، عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

١٤. عبيدات، ذوقان، وعداس، عبد الرحمن، وعبدالحق، كايد (٢٠٠٣). **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، الرياض، مكتبة العبيكان.

١٥. الشريف، عبده نعمان (٢٠٠٨). دور نظم المعلومات في إدارة المؤسسات الحكومية – حالة وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية، ماجستير، الجزائر: كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، قسم علوم التسيير.

١٦. موساوي، عبد النور؛ محمد، هدى (٢٠٠٩). أثر استخدام نظم المعلومات على أداء المؤسسات الاقتصادية، دراسة تطبيقية على شركات التأمين في الجزائر، **دراسة مقدمة إلى المؤتمر الثاني لكلية الأعمال بجامعة الأردن، "القضايا المُلِحّة للاقتصاديات الناشئة في بيئة الأعمال الحديثة"، وذلك في الفترة الواقعة بين ١٤ و ١٥، نيسان (ابريل) لعام ٢٠٠٩.**

١٧. العتيبي، صبحي جبر (٢٠٠٤). **تطور الفكر والأساليب في الإدارة**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.

١٨. العتيبي، ناصر (٢٠٠٧). الاتمتة ودورها في تحسين اداء ادارات الموارد البشرية في الاجهزة الامنية، دراسة مسحية على العالمين بادارات الموارد البشرية في الجهزة الامنية المركزية بمدينة الرياض، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض، السعودية.

١٩. قعوار، شفاء صالح (٢٠٠٧). درجة تقدير القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن لفاعلية استخدام أنظمة المعلومات الإدارية وعلاقتها بالتزامهم التنظيمي وروحهم المعنوية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

٢٠. القيسي، علي محمد (٢٠٠٥). مستوى كفاءة أنظمة المعلومات الإدارية وعلاقتها بمستوى الأداء الإداري من وجهة نظر مديري ورؤساء أقسام الوحدات الإدارية في الجامعات الأردنية العامة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

٢١. كتوعة، هشام (١٤٢٣). **نظم المعلومات الإدارية**، جدة، الطبعة الأولى.

٢٢. لطفي، أمين السيد (٢٠٠٥). **نظم المعلومات الإدارية**، مراجعة وتدقيق، الدار الجامعية، القاهرة.

٢٣. المانع، محمد (٢٠٠٦). تقنيات الاتصال ودورها في تحسين الاداء (دراسة تطبيقية علي الضباط العاملين بالامن العام)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض، السعودية.

٢٤. المقابلة، محمد قاسم (٢٠٠٣). واقع نظم المعلومات الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن وعلاقته بدرجة ممارسة رؤساء الأقسام لوظائف العملية الإدارية من وجهة نظرهم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان الأردن.

٢٥. المقابلة، محمد قاسم (٢٠٠٥). **نظم المعلومات الإدارية وعلاقتها بوظائف العملية الإدارية وتطبيقاتها التربوية**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، الطبعة الأولى.

٢٦. الهزايمة، أحمد صالح (٢٠٠٩). دور نظام المعلومات في اتخاذ القرارات في المؤسسات الحكومية (دراسة ميدانية في المؤسسات العامة لمحافظة اربد). **مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية– المجلد ٢٥ – العدد الأول.**

٢٧. الهواري، سيد (٢٠٠٨). الإدارة الأصول ولأسس العلمية للقرن ال٢١، دار الشريف القاهرة.

٢٨. ياسين، سعد غالب (٢٠٠٣). **نظم المعلومات الإدارية**، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

1. Donnelan, B.A. (2006). A Snap Shot of School Information Support Systems in Nissan and Suffolk Counties of New York State: To What degree are information support systems in place in these school Districts. Hofstra University: 262.
2. Supattra, Boonmak (2007). "The Influence Of Management Information Systems And Information Technology On Management Performance And Satisfaction", 7th Global Conference on Business & Economics.
3. Jerry, Chang, King William (2005). "Measuring the Performance of Information Systems: A Functional Scorecard", Journal of Management Information Systems, Vol. 22, No. 1.
4. Loukis, Euripidis, Ioakim Sapounas (2005)."THE IMPACT OF INFORMATION SYSTEMS INVESTMENT AND MANAGEMENTON BUSINESS PERFORMANCE IN GREECE", University of the Aegean.
5. Lars H. Esbensen and Tomas Krisciunas ,(2008) information technology and crisis management, master thesis, VT INFM02.
6. Curtis, Graham and Cobham, David,(2002) "Business Information systems Analysis, Design and Prectice", prentice Hall, Financial Times,.

* * *

- Haydar, M. (2002). Information systems: An introduction to achieve the competitive advantage. Alexandria: Al-Daar Al-Jaami`iyyah.
- http://e-thesis.mutah.edu.jo/index.php/faculty-of-business-administration/53-department-of-public-administration/805-2012-05-08-19-06-02.html
- Idrees, Th., Al-laHlaH, A., & Al-Nazhaari, F. (2011). The role of management information systems in the improvement of the quality of health services: An applied study on government hospitals in Yemeni governorate of Ibb. Journal of New Horizons, 23 (3, 4).
- Katoo`ah, H. (1423). Management information systems. (n.p.).
- LuTfi, A. (2005). Management information systems. Cairo: Al-Daar Al-Jaami`iyyah.
- Mawsaawi, A., & MuHammad, H. (2009). The impact of the use of information systems on the performance of economic institutions: An applied study on insurance companies in Algeria (A paper presented at the Second Conference of the College of Business "The Urgent Issues of the Emerging Economies in the Modern Business Environment"). University of Jordan.
- Qa`waar, Sh. (2007). The degree of appreciation by educational leaders in the Ministry of Education in Jordan of the effectiveness of the use of management information systems and its relationship to their organizational commitment and morale (Unpublished doctoral dissertation). Amman Arab University for Graduate Studies, Jordan.
- SulTaan, I. (2005). Management information systems: A systems approach. Egypt: Al-Daar Al-Jaami`iyyah.
- Ubaydaat, Th., Addaas, A., & AbdulHaqq, K. (2003). Scientific research: Its concepts, tools, and methodology. Riyadh: Obeikan Bookstore.
- Yaseen, S. (2003). Management information systems. Amman: Daar Al-Yaazoori.

* * *

from the perspective of directors and heads of administrative departments in the Jordanian public universities (Unpublished doctoral dissertation).Amman Arab University for Graduate Studies, Jordan.

- Al-Saamurraa'i, I., & Al-Zu`bi, H. (2004). Management information systems. Amman: Daar Safaa'.
- Al-Sabbaagh, I. (2000). Computer applications in information systems. Amman: Maktabat Daar Al-Thaqaafah.
- Al-Shaayi`, A. (1424). The effectiveness of information systems to boost the educational and training efficiency (Master's thesis). Naif Arab University for Security Sciences.
- Al-Shammari, M. (1429). The development of management information systems in the education directorates for boys in Saudi Arabia from the standpoint of education managers, their assistants, and heads of departments: 'A suggested proposal'(Unpublished doctoral dissertation). Umm Al Qura University, Saudi Arabia.
- Al-Shareef, A. (2008). The role of information systems in the management of government institutions: The case of the Ministry of Education in the Republic of Yemen (Master's thesis). Faculty of Economics, Commerce and Management, Algeria.
- Al-SuHaymi, Kh. (2012). The impact of management information systems on the design of the organizational structure of ARAMCO in Saudi Arabia. Retrieved from
- Al-Utaybi, N. (2007). Automation and its role in improving the performance of the departments of human resources in the security bodies: A survey on the workers of human resources departments in the central security bodies in Riyadh (Unpublished doctoral dissertation). Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.
- Al-Utaybi, S. (2004). The evolution of thoughts and methods in management. Amman: Daar Al-Haamid.
- Bani AHmad, A. (2009). A proposed strategy for the development of management information systems at the Ministry of Education in Jordan. (Unpublished doctoral dissertation). University of Jordan, Amman.

List of References:

- Abu Al-Ala, R. (1426). Informational strategic planning in a globalizing world (Unpublished master's thesis). King Abdulaziz University, Jeddah.
- Abu Sabt, S. (2005). Evaluation of the role of management information systems in the administrative decision-making in Palestinian universities at Gaza Strip (Unpublished master's thesis). Islamic University of Gaza, Palestine.
- Al-Hameedi, N., et al. (2004). Management information systems: A contemporary introduction. Jordan: Daar Waa'il.
- Al-Hasaniyyah, S. (2002). Management information systems. Amman: Daar Al-Warraaq.
- Al-Hawaari, S. (2008). Management: Fundamentals and scientific principles of the 21st century. Cairo: Daar Al-Shareef.
- Al-Hazaymah, A. (2009). The role of information system in decision-making in government institutions: A field study in public institutions of Irbid Governorate. Damascus University Journal of Economic and Legal Sciences, 25(1).
- Al-Maani`, M. (2006). Communication techniques and their role in improving performance: An applied study on public security officers (Unpublished master's thesis). Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.
- Al-Maqaabalah, M. (2003). The reality of management information systems in the departments of education in Jordan and its relationship to the extent of performing the functions of the administrative process by departments' heads from their perspective (Unpublished doctoral dissertation). Amman Arab University for Graduate Studies, Jordan.
- Al-Maqaabalah, M. (2005). Management information systems: Its relationship to functions of the administrative process, and its educational applications. Irbid: Aalam Al-Kutub.
- Al-Qaysi, M. (2005). The level of efficiency of management information systems and their relationship to the level of administrative performance

The Reality of the Use of Management Information Systems at Salman Bin Abdulaziz University from the Perspective of its Administrative and Academic Leadership

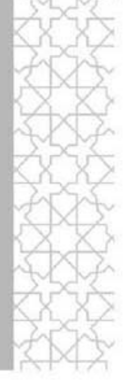
Dr. ManSoor Zayd Al-Khathlaan
Associate Professor- Educational Sciences Department
College of Sciences and Humanities
Salman Bin Abdulaziz University

Abstract:

The study aims to reveal the reality of the use of management information systems at Salman Bin Abdulaziz University in Saudi Arabia from the perspective of its administrative and academic leadership. The descriptive-analytical method is used.

Among the key findings of the study is that although Salman Bin Abdulaziz University is an emerging university, the actual reality of the use of management information systems in it indicates that these systems are applied and used satisfactorily to some extent as perceived by its administrative and academic leadership. The reason for this lies in the fact that Salman Bin Abdul-Aziz University was at the beginning of its establishment under the umbrella of the prestigious King Saud University, and benefited from the experience of King Saud University in the design of its systems. In addition, the results show that there are statistically significant differences in the responses provided by the study participants in the questionnaire in general in terms of qualification variable, specifically between those who hold master's and doctorate degrees in favor of PhD holders. However, there are no statistically significant differences in the responses of the study participants in terms of years of experience.

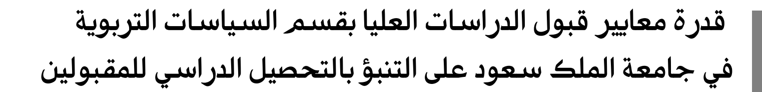
Keywords: Management information systems, administrative and academic leaders



قدرة معايير قبول الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية في جامعة الملك سعود على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للمقبولين

د. عثمان محمد المنيع
قسم السياسات التربوية - كلية التربية
جامعة الملك سعود





قدرة معايير قبول الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية في جامعة الملك سعود على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للمقبولين

د. عثمان محمد المنيع
قسم السياسات التربوية – كلية التربية
جامعة الملك سعود

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التحقق من قدرة معايير قبول طلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود على التنبؤ بتحصيلهم الدراسي، كما سعت الدراسة إلى إدخال معايير جديدة للقبول للتعرف على مقدرتها على التبوء بالتحصيل الدراسي، مثل الجامعة التي تخرج منها الطلبة، والتخصص السابق لهم، واستخدم الباحث المنهج الوثائقي من خلال تلخيص وتصنيف بيانات طلبة الدراسات العليا بالقسم قبل دخولهم برامج الدراسات العليا وبعد تخرجهم، وكذلك استخدم الباحث المنهج الارتباطي لمعرفة العلاقات الارتباطية بين متغيرات الدراسة، وكانت عينة الدراسة عبارة عن سجلات (٧٧) طالباً وطالبةً، وأظهرت نتائج الدراسة أن معايير القبول الحالية: المعدل السابق، والاختبار التحريري، والمقابلة مجتمعة تسهم بصورة دالة في التنبؤ بمستوى تحصيل الطلبة دراسياً، وكان معيار المقابلة الأقوى بين المعايير، في حين لم يكن معيار المعدل السابق دالاً إحصائياً لوحده، وكشفت الدراسة أن معيار الجامعة التي تخرج منه الطلبة ومعيار التخصص السابق لهم ليس لهما قدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمعايير قبول الطلبة تعزى لمتغير الدرجة العملية (ماجستير، دكتوراه)، ولكن لم تكشف الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمعايير قبول الطلبة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

الكلمات المفتاحية: التعليم العالي، شروط القبول.



المقدمة:

تشير أدبيات اقتصاديات التنمية إلى أن التعليم العالي يعد سبباً للإنتاجية، ورفعة القدرة التنافسية، حيث أثبتت التجارب أن الدول التي تتوافر لديها كفاءات علمية متطورة تحرز تطوراً أسرع من الدول التي لا تملك هذه الكفاءات، وتقوى محورية التعليم مع الدخول في زمن الاقتصاد القائم على المعرفة، لذا يعول على التعليم العالي وبخاصة برامج الدراسات العليا به في بناء الفكرية اللازمة لإنتاج المعرفة وتوظيفها، (الأحمدي، ٢٠١٣: ٥٣٠).

واستجابة لذلك سارعت كثير من دول العالم إلى افتتاح جامعات جديدة والتوسع في برامج الدراسات العليا، وكان من أبرز تلك الدول المملكة العربية السعودية، حيث جرى افتتاح عدد من الجامعات، ففي غضون ست سنوات قفز عدد الجامعات الحكومية من ثماني جامعات إلى (٢٥) جامعة حكومية، وصاحب ذلك التوسع في برامج الدراسات العليا بتلك الجامعات، هذا ما تؤكده دراسة أجرتها (جامعة الملك سعود، ٢٠١٢) ممثلة في عمادة الدارسات العليا عن تشخيص برامج الدراسات العليا بالجامعة، والتي أشارت إلى أن عدد برامج الدراسات العليا الحالية في الجامعة (١٤٨) برنامج ماجستير ودكتوراه، ويوجد (١٢٣) برنامجاً للدراسات العليا بالجامعة مطروحاً لاعتماد.

وقد نالت كلية التربية بجامعة الملك سعود نصيبها من التوسع في هذه البرامج في مختلف الأقسام والتخصصات، لكي تستجيب للمتغيرات والحاجات التربوية والتنموية النابعة من حاجات المجتمع وتطلعاته، ولكي يحقق هذا التوسع في برامج الدراسات العليا أهدافه المنشودة يتطلب الامر أن يرافق ذلك تقييم مستمر لتلك البرامج؛ حيث إن برامج الدراسات العليا في كلية التربية من أولى البرامج المطلوب خضوعها للتقييم، نظراً لما تقدمه هذه البرامج من مخرجات تتجه في الغالب إلى مجال التعليم، وما تقوم به من أبحاث تصب في خدمة العملية التربوية، وإثراء المعرفة وتطوير المجتمع، (الحربي، ٢٠١١: ٩٥).

وعلى الرغم من الجهود الحثيثة لتطوير الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية إلا أن نتائج الدراسات التي طبقت عليها كشفت عن قصور في مدخلاتها، ومن ثم الانخفاض في مستوى مخرجاتها (عيسى وأبو المعاطي، ٢٠١١م)، هذا يعطي مؤشراً قوياً لأهمية معايير القبول لبرامج الدراسات العليا وتطويرها لضمان انتقاء أفضل المتقدمين لتلك البرامج.

وتسعى عمادة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود إلى تطوير معايير القبول من عدة جوانب، فقد أدخلت اختبار القدرات للجامعيين كأحد المعايير الجديدة، وتسعى إلى التعرف على رؤية الأقسام الأكاديمية لتطوير معايير القبول والعمل على توحيدها؛ لذا جاءت هذه الدراسة لتسهم في مراجعة معايير القبول في قسم السياسات التربوية.

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحث باعتبار أنه عمل عضواً في لجنة القبول بالقسم ورئيساً لمجس القسم وعضواً بمجلس الكلية، أن موضوع قبول الطلبة في الدراسات العليا بالقسم والكلية يأخذ حيزاً كبيراً من النقاش والاختلاف بين أعضاء اللجنة أو المجلس، فأحدهم يرغب في إدخال معايير جديدة للقبول، والآخر يرغب في الالتزام بالمعايير القديمة، ومن جهة أخرى فإن الطلبة غير راضين عن معايير القبول المطبقة عليه، ويرون أنها لا تقيس مستواهم الحقيقي، وذلك من خلال مقابلة عدد من المتقدمين للدراسات العليا بالقسم، وهذا بدوره دفع الباحث للاطلاع على الدراسات العملية والتقارير في هذا الصدد.

وجاءت عدد من نتائج الدراسات لتؤكد ملحوظات الباحث، فقد أشارت دراسات عديدة أجنبية إلى ضرورة مراجعة وتطوير معايير القبول للتعليم العالي لتكون أكثر فاعلية، مثل دراسة (Dodge & Derwin, ٢٠٠٨) ودراسة (Tanilon, ٢٠٠٩ وآخرين) ودراسة(Cho & Bridgeman, ٢٠١٢). واتفقت كثير من الدراسات العربية التي تناولت الدراسات العليا التربوية على وجود مشكلات كثيرة، من أبرزها غياب معايير قادرة على تنظيم القبول في برامج الدراسات العليا. (متولى، ٢٠١٢: ٢٨٠)، وعلى المستوى المحلي قدمت دراسة (المقبل، ٢٠٠٥م) ودراسة (عيسى وأبو المعاطي، ٢٠١١ م) مقترحات لتطوير

برامج الدراسات العليا من خلال سياسات القبول، وطالبت دراسة (أبو هاشم ، ٢٠١٢م) بضرورة مراجعة معايير القبول وإضافة معايير جديدة، وأشارت دراسة (الحربي، ٢٠١١م) إلى تدني إسهام معايير القبول في اختيار أفضل المتقدمين لبرامج الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الملك سعود.

وبالرغم من أن مبدأ إتاحة حق التعليم للجميع إلا أن فلسفة قبول طلبة الدراسات العليا تقوم أساسا على مبدأ الانتقاء، بسبب احتياج برامج الدراسات العليا لمستويات معرفية وقدرات عقلية متميزة، ومهارات بحثية لا تتوافر لدى الجميع ممن يتقدمون للالتحاق فيها (النادي، ٢٠١٢: ٢١٢)، وهذا بدوره يؤكد على أهمية معايير القبول في برامج الدراسات العليا، ويتطلب وضع معايير قادرة على كشف المتميزين والقادرين على مواصلة الدراسات العليا، وفي حالة فشل معايير القبول في تحديد المتميز والقادر على مواصلة الدراسة، فإن الأمر سيقود إلى مشكلة التسرب، والهدر التعليمي والبطالة الوظيفية، وكلها مشاكل خطيرة ستواجه المجتمع، لذا نلاحظ أن معظم الجامعات في دول العالم تعتمد على معايير للقبول متعددة في هذه البرامج، مثل اجتياز اختبارات الاستعداد والقدرات العقلية، وتقديم التوصيات والخبرات العملية، واجتياز الاختبارات التحريرية والمقابلة الشخصية وغيرها.

وتعد جامعة الملك سعود إحدى الجامعات التي توسعت في برامج الدراسات العليا لمختلف كلياتها استجابة لمتطلبات العصر، والخطط الإستراتيجية التنموية الاقتصادية منها والاجتماعية، وحظيت كلية التربية بزيادة ملحوظة في الآونة الأخيرة في برامج الدراسات العليا؛ حيث بلغت نسبة الزيادة ٨٦٪ في عدد طلبة الدراسات العليا من عام ١٤٢٧ إلى عام ١٤٣١هـ (جامعة الملك سعود، ٢٠١٠م). ومع قدم برامج الدراسات العليا بجامعة الملك سعود وبخاصة التربوية منها، وتوسعها، إلا أنها لم تنل الاهتمام الكافي من التقييم والتقويم منذ إنشائها (جامعة الملك سعود، ٢٠١٢م)، والتوسع في برامج الدراسات العليا يتطلب دراسة وتقييم البرامج القائمة، ومن أهم عمليات التقييم في برامج الدراسات العليا تقييم معايير القبول بتلك البرامج.

تسعى عمادة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود نحو رفع مستوى برامج الدراسات العليا من خلال انتقاء العناصر الطلابية للالتحاق ببرامج الدراسات العليا بالجامعة، لذا عملت العمادة على دراسة لتشخيص برامج الدراسات العليا لديها، وقد نالت برامج الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية درجة (c) في التقييم، مما يعني أن مؤشرات الجودة والأداء والإنتاجية تحققت بشكل "مرضي" فقط، وهي بحاجة للتطوير لتحقق الشروط اللازمة للرفع من جودة أدائها، وقدمت الدراسة عدداً من المبادرات لذلك كان أبرزها مراجعة معايير القبول بتلك البرامج (جامعة الملك سعود، ٢٠١٢م).

وبناءً على ذلك تأتي الحاجة لدراسة معايير القبول الحالية ببرامج الدراسات العليا في قسم السياسات التربوية، وذلك من خلال التعرف على قدرة معايير القبول على التنبؤ بالتحصيل الدراسي لطلبة الدراسات العليا في قسم السياسات التربوية، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال التالي: "ما مدى قدرة معايير قبول الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية في جامعة الملك سعود على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للمقبولين؟"

أهداف الدراسة:

التحقق من مدى إسهام معايير القبول الحالية (المعدل التراكمي –الاختبار التحريري – المقابلة) لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية في التنبؤ بتحصيلهم الدراسي.

التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى للجامعة (بكالوريوس) التي تخرجوا منها.

التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى للتخصص العلمي لهم.

التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معايير القبول لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى لمتغير الجنس (ذكر – أنثى).

التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معايير القبول لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى لمتغير الدرجة العلمية (دكتوراه – ماجستير).

أسئلة البحث:

١. هل تسهم معايير القبول الحالية (المعدل التراكمي – الاختبار التحريري – المقابلة) لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية في التنبؤ بتحصيلهم الدراسي؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعدل التراكمي لطلاب الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى للجامعة (بكالوريوس) التي تخرجوا منها؟

٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعدل التراكمي لطلاب الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى للتخصص العلمي لهم؟

٤. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معايير القبول لطلاب الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى لمتغير الجنس (ذكر – أنثى)؟

٥. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معايير القبول لطلاب الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى لمتغير الدرجة العلمية (دكتوراه – ماجستير)؟

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية برامج الدراسات العليا بشكل عام؛ حيث تعد تلك البرامج من أسس التطور الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وتأتي أهمية معايير القبول كمدخلات لبرامج الدراسات العليا، ويمكن بيان أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو التالي:

الناحية النظرية: تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال ما سوف تضيفه من إثراء علمي في مجال تطوير برامج الدراسات العليا وبخاصة في معايير قبول برامج الدارسات العليا التربوية التي تحتاج إلى مزيد من الدراسة والتحليل لما تواجهه من طلب متزايد عليها.

الناحية التطبيقية: يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في جوانب عدة منها:

١. تزويد متخذي القرارات المتعلقة ببرامج الدراسات العليا بالجامعات بمعلومات وبيانات يمكن أن تسهم في تطوير معايير القبول في تلك البرامج.

٢. يؤمل أن تثير نتائج هذه الدراسة اهتمام الأقسام الأكاديمية الأخرى لإجراء دراسات مماثلة على معايير القبول ببرامجها لاختلاف كل قسم أكاديمي عن الآخر من حيث أهدافه ونوعية برامجه الأكاديمية.

٣. تزود هذه الدراسة عمادات القبول والأقسام الأكاديمية في الجامعات بنتائج حول إدخال معايير جديدة للقبول خلاف المعايير التقليدية المتعارف عليها.

٤. تقدم هذه الدراسة لقسم السياسات التربوية في جامعة الملك سعود نتائج عن قدرة معايير القبول لديه بالتنبؤ بتحصيل طلبتها دراسياً، ومدى إمكانية تطوير تلك المعايير.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على بحث معايير القبول الحالية بقسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود والمتمثلة في المعدل التراكمي السابق، واختبار القبول التحريري والمقابلة الشخصية، المعدين من قبل القسم، وكذلك تبحث الدراسة عن معايير جديدة يمكن أن تضم ضمن معايير القبول في القسم وهي: الجامعة (بكالوريوس) السابقة التي تخرج منها الطلبة، والتخصص الأكاديمي السابق، ومتغير الجنس (ذكر – أنثى)، ومتغير الدرجة العلمية (ماجستير، دكتوراه).

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة بشرياً على الطلبة الذين تم قبولهم في برنامج أصول تربية وبرنامج تعليم الكبار والتعليم المستمر لدرجتي الماجستير والدكتوراه بقسم السياسات التربوية، واتموا برامجهم الدراسية بنجاح.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة على طلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة على الطلاب الذين قبلوا في العام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣١هـ وأتموا دراستهم في نهاية العام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٢هـ.

مصطلحات الدراسة:

معايير:

عيَّر الدينار أي وازن به آخر، وعيَّر الميزان والمكيال وعاورهما وعايرهما وعاير بينهما معايرةً وعياراً: قدرهما ونظر ما بينهما، والمعيار من المكاييل ما عُيِّر به، وهو العيار والمعيار، فالمعيار إذن ما يقاس عليه غيره. (ابن منظور، ١٤١٤هـ: ٦٢٣)، ومعناه في هذه الدراسة المواصفات والشروط والمتطلبات التي ينبغي أن تتحقق في طلبة الدراسات العليا في قسم السياسات التربوية.

القبول:

هي العملية التي يتم بها اختبار الطلاب لبرنامج أو مؤسسة تعليمية (Kenneth R.٢٠٠٢ : ١٠)، ويعرف في هذه الدراسة بأنه القرار الذي يمنح للطالب بشكل رسمي لالتحاقه في البرنامج الدراسي.

الدراسات العليا:

الدارسات العليا تعرف في هذه الدراسة بأنها مرحلة دراسية تلي المرحلة الجامعية الأولى، التي يتابع فيهاالطلبة دراستهم لنيل درجة الماجستير، أو الدكتوراه.

التحصيل الدراسي:

ويعرف التحصيل الدراسي أجرائناً في هذه الدراسة بأنه " المعدل التراكمي النهائي الذي حصل عليه الطلبة في المرحلة الدراسية.

التنبؤ :

يعرف بأنه عمليات تقدير بيانات غير معرفة مبنية على بيانات معروفة وذات صلة بالظاهرة المدروسة (عودة و الخليلي، ١٩٨٨: ٤٦٠)

* * *

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم الدراسات العليا:

اختلف الباحثون في تحديد مفهوم الدراسات العليا، فمنهم من يرى بأنها مرحلة دراسية تلي المرحلة الجامعية، التي يتابع فيها الطلاب دراستهم بإشراف أحد أعضاء هيئة التدريس لنيل درجة الماجستير، أو الدكتوراه (عيسى و أبو المعاطي، ٢٠١١م: ١٢)، في حين يرى آخر بأنها مرحلة لمواصلة البحث العلمي واستيعاب التقدم العلمي والتقني لمواكبة العصر الذي يتميز بالانفجار المعرفي (خدنة، ٢٠٠٩م: ٢٣)، وهناك من يرى أنها عبارة عن عملية تربوية متكاملة، هدفها تنمية الإنسان فكراً، ومهارة واتجاهاً، ومساعدته لتحقيق ذاته المبدعة (عبد الجواد، ١٩٨٣م: ٧٩). وبناءً على ذلك يكون من الصعب تحديد مفهوم الدراسات العليا، فقد يعدُّها البعض بأنها مرحلة دراسية تلي المرحلة الجامعية، في حين يري آخرون بأنها مركز للبحث العلمي، وهناك من يرى بأنها تبني للدارس فكراً واتجاهاً واضحا، ويمكن أن تجمع الدراسات العليا بين هذه المهام جميعا، ولكن هذا الاختلاف في المفهوم يؤدى إلى صعوبة في تحديد معايير القبول للدراسات العليا.

الدارسات العليا في قسم السياسات التربوية:

تجدر الإشارة بأن قسم السياسات التربوية كان منذ فترة زمنية قصيرة يسمى بقسم التربية الذي يعد من أقدم أقسام كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتم تعديل المسمى بناء على عمليات التطوير التي تصاحب العمل الأكاديمي، ويقدم القسم برنامجين للدراسات العليا: الأول: برنامج أصول التربية لمرحلتي الماجستير والدكتوراه، والثاني: برنامج تعليم الكبار والتعليم المستمر لمرحلتي الماجستير والدكتوراه، وتهدف برامج الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية إلى:

١. تزويد الطالب بإطار فكري وعلمي في مجال تخصصه.

٢. تمكين الطالب من معرفة أساليب البحث العلمي، وطرقه وأدواته في مجال تخصصه.

٣. تمكين الطالب من الوقوف على المشكلات التربوية وتعيين أسبابها والتماس حلولها.

٤. تعريف الطالب بالبحوث العلمية التي أجريت في مجال تخصصه ودراستها دراسة نقدية.

شروط ومعايير القبول لبرامج الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية:

شروط القبول تكون من ضمن اختصاص عمادة الدراسات العليا، وتتمثل في الشروط التالية:

أن يكون المتقدم سعودياً أو على منحة رسمية لغير السعوديين.

أن يكون المتقدم حاصلا على الشهادة الجامعية من جامعة سعودية أو من جامعة أخرى معترف بها.

أن يكون حسن السيرة والسلوك ولائقا طبيا.

أن يقدم تزكيتين علميتين من أساتذة سبق لهم تدريسه.

موافقة مرجعه على الدراسة إذا كان موظفا.

التفرغ التام للدراسة لمرحلة الدكتوراه.

ومن الملحوظ أن هذه الشروط بمثابة شروط إدارية أكثر منها أكاديمية، في حين أن القسم يتولى معايير القبول، وتكون كنقاط مفاضلة، وهي على النحو التالي:

مراعاة ما جاء في لائحة عمادة الدراسات العليا.

حصول المتقدم على تقدير جيد جداً في درجة البكالوريوس في أحد التخصصات التربوية، وفي غير التخصصات التربوية يشترط الحصول على دبلوم عام في التربية، ويدخل المعدل التراكمي ضمن درجات المفاضلة.

اجتياز المتقدم اختبارا تحريريا يعقده القسم، وتدخل درجته ضمن درجات المفاضلة.

اجتياز المتقدم المقابلة الشخصية التي يعقدها القسم وتدخل درجتها ضمن درجات المفاضلة.

أن يكون المتقدم منتظما انتظاما كليا خلال فترة دراسته في البرنامج.

أن يحصل المتقدم في امتحان TOFEL على ٤٥٠ درجة فأعلى للقبول للدكتوراه فقط. (كلية التربية، ١٤٢٤هـ : ٢٥-٢٧)، وتجدر الإشارة إلى أن هذه الشروط والمعايير لم تتغير منذ تأسيس القسم، لذا كان من الواجب التأكد من قدرة هذه المعايير على التنبؤ بمستوى تحصيل طلبة الدراسات العليا، وتطوير هذه المعايير لكي تتماشى مع الاتجاهات الحديثة في تطوير التعليم العالي.

النظريات المفسرة للتباين في التحصيل الدراسي:

تتعدد النظريات التي تفسر الاختلاف في التحصيل الدراسي بين المتعلمين، باختلاف مجالاتها، فنجد أن هناك نظريات مرتبطة بعلم الاجتماع، ونظريات أخرى مرتبطة بعلم النفس، وتقتصر الدراسة الحالية على نظريتين هما: النظرية الوظيفية والنظرية (نظريات) الدافعية لارتباطهما بأهداف هذه الدراسة.

النظرية الوظيفية: تعنى هذه النظرية بالمجتمع واعتباره نسق متكامل وتشكل المؤسسات التربوية والوظيفية مكوناته الأساسية وبقدر ممارسة المؤسسات التعليمية والوظيفة لوظائفها المنوطة بها يتحقق بقاء المجتمع وترابطه وتوازنه، ووفقاً لهذه النظرية فإن اختلاف مستوى التحصيل الدراسي بين المتعلمين يعود إلى اختلاف قدراتهم، فقد يتمتع بعض منهم بمستويات عالية من الذكاء والجدارة والمعرفة، هذه ما جعل أصحاب هذه النظرية يدعون لإقامة ما يسمى بمجتمع الاستحقاق، فمن يستحق من بين المتقدمين للدراسة بناء على قدراته العقلية وانجازاته الدراسية يجد فرصته في التعليم (السدحان ، ٢٠٠٤م ، ٨٩)

وبناء على هذه النظرية فإن على قسم السياسات التربوية وضع معايير قادرة على كشف القدرات العقلية والإنجازات الدراسية للمتقدمين لبرامج الدراسات العليا بالقسم، وبذلك يتحدد وفقا لهذه المعايير من يستحق القبول للدراسة، والتأكد على قدرته على مواصلتها.

نظريات الدافعية نحو التعلم: ينطلق مفهوم نظريات الدافعية باختلافها إلى أن المتعلم يتفاعل مع مجتمعه سواء كان مجتمع المدرسة أو الأسرة أو المجتمع بكامله، ونتيجة لهذه التفاعلات يتكون لدى المتعلم أهدافاً خاصة للتعلم، وتتشكل هذه الأهداف وتستمر بفعل دوافع تحفز المتعلم للقيام بسلوكيات معينة؛ لأجل تحقيق هذه الأهداف، ودوافع المتعلم نحو تحقيق أهدافه في التعليم متعددة منها دوافع داخلية تدفع المتعلم للتعلم لحبه للمعرفة والاطلاع واكتساب المهارات، ويتحقق الرضا لديه عند حدوث التعلم واكتساب المعرفة، وهناك دوافع خارجية تدفع المتعلم للتعلم للحصول على شيء مرتبط بالتعلم مثل الحصول على جائزة من الأهل أو الحصول على شهادة علمية تمكنه من وظيفة يرغبها، وهناك دوافع لدى بعض المتعلمين من خلال اظهار التميز بين أقرانه، والبعض الآخر يسعى للتعلم من خلال التنافس مع الآخرين من أقرانه، وقد يكون التنافس في هذه الحالة له دوافعه الداخلية الخارجية (دودين، ٢٠٠٦م: ٤٩،٥٠)

وبناء على هذه النظرية فإن على قسم السياسات التربوية وضع معايير قادرة على كشف دوافع المتقدمين لبرامج الدراسات العليا بالقسم، والتأكد من أن لديهم دوافع داخلية تدفعهم للتعلم، ويبرز معايير المقابلة كأحد معايير القبول لقدرته على معرفة دوافع المتقدمين، لذا يجب بناء هذا المعيار بشكل علمي لمعرفة دوافع المتقدمين.

العوامل المؤثرة في نظم القبول في التعليم العالي:

العوامل الاقتصادية: يعد العامل الاقتصادي من أبرز العوامل المؤثرة على الدراسات العليا وسياسات القبول بها، وذلك من خلال علاقة تبادلية؛ فالاقتصاد يمد التعليم بالموارد والإمكانات المادية التي تسهم في توسيع برامج الدراسات العليا، ومن جهة أخرى فإن سوق العمل يتطلب توفير كفاءات مهنية عالية الجودة لاسيما في عصر اقتصاد المعرفة (الزامل، ٢٠١٢: ١٦٦) وهذا بدوره يؤثر في برامج الدراسات العليا من حيث النوعية والكمية، والذي يحدد في الغالب نوعية الملتحقين وعددهم في برامج الدراسات العليا هي معايير القبول.

العوامل السياسية: إن طبيعة النظام السياسي وفلسفته التي يتبناها في المجتمع تفرض أوضاعا معينة على النظام التعليمي، وتؤثر بدرجة واضحة على أهدافه وفلسفته ووظائفه؛ حيث تعدُّ السياسة التعليمية في أي مجتمع نتيجة حتمية للسياسة المتبعة في ذلك المجتمع (دياب، ٢٠١٠: ١٥٣). وبناءً على ذلك فإن الأنظمة المركزية تؤثر على التعليم وسياسات القبول به، وبخاصة عندما يعتمد تمويل التعليم العالي على الحكومة، في حين أن الأنظمة اللامركزية يكون تعليمها لديه استقلالية في قراراته.

العوامل الاجتماعية: تؤدى زيادة السكان بدرجة كبيرة في معظم الدول العربية، وارتفاع خريجي الجامعات إلى زيادة الضغط على التعليم العالي، من خلال فتح برامج للدراسات العليا، وتأتي بعد ذلك قضية العدالة الاجتماعية التي تسعى إلى التضييق بين طبقات المجتمع الواحد، وتوفير فرص تعليمية متكافئة بين أفراد المجتمع (جوهر، رضوان، ٢٠١٢: ٨٠–٨١)، وهذا ينعكس على معايير القبول في برامج الدراسات العليا بحيث تكون قادرة على توفير فرص الالتحاق بالدراسات العليا، وبنفس الوقت تحقق العدالة بين المتقدمين.

العوامل الأكاديمية: تبنِّي مفاهيم الجودة والاعتماد الأكاديمي أدى إلى نهج إصلاحي يهدف لتطوير التعليم العالي بكل أبعاده بما فيها نظم القبول، من خلال مراعاة السعة الاستيعابية للمؤسسة، ونسبة التأطير (أستاذ إلى طالب) وغيرها، حيث تؤخذ كل هذه المؤشرات والمعايير بعين الاعتبار عند تقدم الجامعة للاعتماد (موسى و العتيبي، ٢٠١٢م: ٩١).

المبادئ التي يجب توافرها في سياسات ومعايير القبول في التعليم العالي:

يختلف الباحثون في تسمية الاعتبارات التي يجب توافرها في معايير القبول، فالبعض منهم يسميها بالمواصفات التي يجب أن تتوافر في معايير القبول، والبعض الآخر يرى بأن تكون شروطاً يجب أن تتحلى بها معايير القبول، ويري الباحث تسميتها بالمبادئ كما ذهب إلى ذلك (البنك الدولي، ٢٠١٠م: ١٤٧–١٤٨) والذي حددها بالمبادئ التالية:

الجدارة: ينبغي أن تعتمد إتاحة التعليم العالي على ما يثبته الطالب من مقدرة وفقا إلى ما يشير إليه أداؤه في اختبارات الاستعداد والكفاءة والقدرات المناسبة.

العدالة: يجب أن تكون القرارات الخاصة بالإتاحة محايدة وخالية من أي تحيز أو عدم أمانة أو ظلم.

الشفافية: يجب أن تكون معايير قرارات القبول معلنة للجميع، ويجب أن تكون عمليات تطبيق هذه المعايير خاضعة للتدقيق.

المساواة: يجب أن تكون الفرصة متاحة للجميع، كما يجب ألا يمارس التمييز بشكل منهجي ضد طلاب معينين على أساس من ظروفهم الاجتماعية أو سماتهم الشخصية، أو الجهات المنتسبين إليها أو مواقعهم.

ويضيف (موسى و العتيبي، ٢٠١٢م: ١٠٤) مبادئ أخرى تكمل المبادئ السابقة وهي كما يلي:

النزاهة: الموضوعية وعدم التحيز عندما يتعلق الامر بإصدار حكم ما.

المرونة: السلاسة والسهولة في التنقل في التعليم العالي طبقاً لرغبة الطالب وإمكاناته.

الجودة: التحسين المستمر لعمليات قبول الطلاب بالتعليم الجامعي.

لذا يجب عند وضع أو تطوير سياسات للقبول داخل الأقسام الأكاديمية أو على مستوى عمادات القبول والدراسات العليا الأخذ بهذه القيم والمبادئ بعين الاعتبار لضرورتها.

الدراسات السابقة:

أجرى (Briihl & Wasieleski, ٢٠٠٤) دراسة بعنوان "معايير وسياسات القبول في برامج الماجستير في علم النفس"، وهدفت الدراسة إلى معرفة متطلبات القبول في برامج علم النفس للدراسات العليا في الجامعات الأمريكية لغرض تقديمها للمشرفين الأكاديميين، واعتمدت الدراسة على منهج الوصفي بأسلوبه المسحي من خلال الاستبانة كأداة لجمع البيانات التي تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من ٨٨٦

منسقاً للقبول في برامج الماجستير في علم النفس بالجامعات الأمريكية، وركزت أسئلة الاستبانة على جانبين: شروط القبول والسياسات العامة للبرنامج، وأظهرت نتائج الدراسة أن لجان القبول للدراسات العليا في تخصص علم النفس ركزت في المقام الأول على امتحانات التسجيل للدراسات العليا (GRE)، ومن ثم المعدل التراكمي في مرحلة البكالوريوس، وأن لا يقل المعدل التراكمي للمتقدمين عن (٣,٠٠) من أصل (٤)، ويأتي بعد ذلك خطابات التزكية والتقارير الشخصية، في حين هناك معايير ثانوية مثل المقابلة الشخصية، والخبرة البحثية، والخبرة العملية. ومن جهة أخرى اشتملت أبرز سياسات برامج الماجستير في علم النفس على متطلبات البرنامج الدراسي، وتحديد عدد الطلاب المقبولين قبل القبول، والمتطلبات السابقة (المقررات).

أما دراسة (المقبل، ٢٠٠٥م) التي كان عنوانها "معايير القبول في جامعات المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية وتصور مقترح" فهدفت إلى التعرف على واقع معايير القبول المطبقة في الجامعات السعودية من حيث الشروط العامة للقبول بالجامعات، والشروط الخاصة بالكليات والأقسام أو التخصصات، والإسهام في تطويرها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكشفت الدراسة عن عدد من النتائج أهمها: أن معظم الجامعات السعودية تعتمد على الطريقة التقليدية في القبول، دون مراعاة قدرات الطلاب والطالبات واستعداداتهم ورغباتهم، ودون وجود التوازن النفسي في توجيههم نحو التخصصات التي تلبي احتياجات التنمية،كما تفتقد معايير القبول في الجامعات السعودية الأسس والأساليب الموضوعية التي يمكن بها ضمان توافر الخصائص المعرفية والمهارات لدى الطلاب والطالبات المقبولين، والتي تعد نقطة بدء ضرورية لنجاح عملية القبول.كذلك تفتقد الأساليب الدقيقة للاختيار والمقاييس المقننة التي تمكن الكليات والأقسام من الحكم على أهلية المتقدم للالتحاق بها.

وأجرى (Kuncel & Thomas, ٢٠٠٧) دراسة بعنوان "تحليل الصدق التنبؤي لاختبار القبول في الإدارة للدراسات العليا (GMAT) والمعدل التراكمي الجامعي في تحصيل طلاب الدراسات العليا أكاديمياً"، وبنيت الدراسة على فرضيات كان أهمها:

فرضية (١): يعد اختبار (GMAT) مؤشراً صالحاً لقياس أداء طلاب الدراسات العليا في إدارة الاعمال، فرضية (٢): يعد المعدل التراكمي الجامعي مؤشراً صالحاً لقياس أداء طلاب الدراسات العليا في إدارة الأعمال، فرضية (٣): اختبار (GMAT) لديه قدرة على التنبؤ في تحصيل طلاب الدراسات العليا في إدارة الأعمال تساوي أو أفضل من المعدل التراكمي الجامعي. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي من خلال أسلوب التحليل الوثائقي، وكانت عينة الدراسة كبيرة جداً والبالغة ٦٤٥٨٣ طالباً، وذلك من خلال تجميع عينات دراسات سابقة في نفس الموضوع منذ ١٩٨٥م حتى عام ٢٠٠٤م، وكانت أبرز النتائج تشير إلى أن اختبار (GMAT) ليس بالمؤشر القوي للتنبؤ بمستوى تحصيل طلاب الدراسات العليا في إدارة الأعمال، ولكنه مقارنة بالمعدل التراكمي الجامعي يكون أفضل منه، وتشير نتائج الدراسة أيضاً إلى أن الجمع بين اختبار (GMAT) والمعدل التراكمي الجامعي يعطي مؤشراً قوياً جداً للتحصيل الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا في إدارة الأعمال.

وأجرى (Dodge & Derwin, ٢٠٠٨) دراسة بعنوان "تجاوز المعوقات التقليدية بوضع سياسات قبول جديدة في الدراسات العليا أكثر فعالية"، وهدفت الدراسة للمقارنة بين الطلاب المقبولين على الطريقة التقليدية والمتمثلة في الاعتماد على المعدل التراكمي واختبار تسجيل الدراسات العليا (GRE)، والطلاب المقبولين بالاعتماد على ملف الإنجاز (portfolio) الذي يبرز فيه المتقدم إنجازاته العملية والعملية واكتسابه المهارات والخبرات وغيرها، وطبقت الدراسة على طلاب جامعة (Chapman University) في أمريكا، على ٩٩ طالباً في الجامعة، حيث كان عدد الطلاب المقبولين بالطريقة التقليدية ٣٩ طالباً في حين كان عدد الطلاب المقبولين بملف الإنجاز (portfolio) ٦٠ طالباً، واعتمدت المقارنة بين الطريقة التقليدية وملف الإنجاز على خمسة متغيرات هي: عمر المتقدم، المعدل التراكمي السابق، المعدل التراكمي خلال الدراسة (وقت القياس)، عدد الساعات المنجزة، الثقة الأكاديمية للطالب، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة معنوية في العمر لصالح الطلاب المقبولين بطريقة

ملف الإنجاز، وأما المعدل التراكمي السابق والمعدل التراكمي خلال الدراسة فكانا لصالح الطلاب المقبولين بالطريقة التقليدية، أما المتغيرات الأخرى وهي عدد الساعات المنجزة، والثقة الأكاديمية فلم يكن هناك اختلاف ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين من الطلاب المقبولين بالطريقة التقليدية وبطريقة ملف الإنجاز.

وأجرى (okoromr, ٢٠٠٨) دراسة بعنوان "سياسات القبول والجودة في مستوى التعليم الجامعي في نيجيريا"، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير سياسات القبول الفدرالية في الجامعات النيجيرية ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي من خلال استبانة طبقت على ٣٨٤ من عمداء ووكلاء ورؤساء أقسام ورؤساء القبول و التسجيل في ثماني جامعات في المنطقة الجنوبية بنيجيريا، وركزت الأداة على سياسات القبول من الحكومة والمتمثلة في ما يلي: منح السكان الأصليين فرصة أكبر للقبول، والتأجيل يمنح للسكان الأصليين، وسياسة للقبول توضع للاعتبارات العرقية، وسياسة تميز الرسوم الدراسية، وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع سياسات القبول التي تضعها الدولة ليس لها تأثير على جودة التعليم الجامعي في نيجيريا، وأوصت الدراسة بإعادة مراجعة سياسات القبول في الجامعات وإنشاء جامعات جديدة لمقابلة الطلب المتزايد

وأجرى (Alexandre, ٢٠٠٩ وآخرين) دراسة بعنوان "شروط القبول وتوظيف الخريجين"، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر شروط القبول التي تفرضها البرامج الدراسية في توظيف خريجي تلك البرامج. واعتمد الباحثون على جمع بيانات الدراسة من أنظمة وزارة التعليم العالي البرتغالية، وذلك من خلال البرامج الدراسية المقدمة من الجامعات والمعاهد والكليات الخاصة منها والعامة، والبالغ عددها ٩٤٧ برنامجاً دراسياً، وكانت أبرز البيانات التي حصلوا عليها شروط القبول لهذه البرامج، والوظائف لخريجي تلك البرامج الدراسية، واستخدم الباحثون أسلوب تحليل المحتوى، وكان البرنامج الدراسي هو وحدة التحليل، وكانت أبرز النتائج الدراسية تشير إلى أن شروط القبول لبعض البرامج الدراسية الأكثر صرامة مثل اختبارات الرياضيات حقق فيها خريجو تلك

البرامج انخفاضاً في الطلبة مقارنة بالبرامج الدراسية التي تكون شروط قبولها بسيطة، كما أن أصحاب المعدلات المرتفعة في اختبارات القبول حققوا سرعة التوظيف مقارنة بزملائهم الذين حصلوا على معدلات منخفضة في اختبارات القبول.

وأجرى (Tanilon.٢٠٠٩ وآخرون) دراسة بعنوان "التطوير و المصداقية لاختبار قبول مصمم لأجل تقييم أداء المهارات الأكاديمية"، وهدفت الدراسة لتطوير واختبار مصداقية مقياس سابق مصمم للقبول لأجل تقييم أداء المهارات الأكاديمية في برامج العلوم التربوية، وركز هذا المقياس على مهارات الإدراك والاستيعاب لدى الطلاب المتقدمين للقبول في التخصصات التربوية، وضم المقياس ثلاثة مجالات في الإدراك هي: التطبيق، ويكون من عمليات مجردة إلى عمليات ملموسة، و إعادة الصياغة، ويكون من خلال تحويل صياغة سطحية إلى صياغة ذات معنى عميق، والاستدلال، ويكون من خلال تفسير النتائج في الجداول والرسومات، وطبق الاختبار على ١٠٨من الطلاب المتقدمين للدراسات العليا في العلوم التربوية، واستخدم الباحثون أسلوب التحليل العاملي لمعرفة أن المقياس بمجالاته الثلاثة يقيس بعداً واحداً، واستخدم التحليل العمومي لمعرفة ثبات المقياس الذي كان واضحاً بأنه ذو ثبات عالٍ من خلال الإجابات بنعم أو لا ، كما أثبت تحليل الانحدار بأن المقياس يتنبأ بمستوى الأداء في المستقبل، لذا كان الاختبار له تأثير قوي في اكتشاف مجموعة من القدرات التي يمكن أن تتنبأ بأداء الطلاب في المستقبل.

وأجرى (إسلام، وآخرون، ٢٠١٠) دراسة بعنوان "تطوير منظومة التعليم في ضوء بعض مؤشرات الجودة: دراسة حالة على جامعة طيبة"، وهدفت الدراسة إلى تحديد أهم مؤشرات الجودة اللازمة لتطوير منظومة التعليم بكلية التربية بجامعة طيبة، والتعرف على واقع وجودة التعليم بكلية التربية بجامعة طيبة، كما تسعى الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتحقيق مؤشرات الجودة اللازمة لتطوير منظومة التعليم بكلية التربية بجامعة طيبة، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي من خلال بناء استبانة موجهة لأعضاء هيئة التدريس العاملين بالكلية والقائمين بالتدريس فيها والبالغ عددهم (٥٦) للتعرف على رؤيتهم لمؤشرات الجودة داخل الكلية، كذلك اعتمدت الدراسة على

المقابلات الشخصية مع أعضاء هيئة التدريس بالكلية والبالغ عددهم (١٥) للتعرف على وجهة نظرهم إزاء مؤشرات الجودة المقترحة للكلية، وأظهرت نتائج الدراسة أن أداء مؤشر الطلاب الذي يتضمن معايير القبول احتل الترتيب رقم (١٠) بين مؤشرات الأداء السبعة عشر، مما يشير الى تراجع أداء آليات القبول في كلية التربية بجامعة طيبة، لذا ركز التصور المقترح في الدراسة على إعادة النظر في سياسات القبول بكليات التربية في ضوء التوجهات الجديدة للمعلمين من خلال توفير معايير علمية وتربوية وصحية وثقافية ملائمة لاختيار الطالب المعلم.

وأجرت (Casey & childs, ٢٠١١) دراسة بعنوان "معايير القبول للمعلمين كمقياس للاستعداد للتدريس"، وقد هدفت هذه الدراسة لتقييم اثنين من معايير القبول الشائعة الاستخدام في برامج إعداد المعلمين وهما: المعدل التراكمي، وكتابة السيرة الذاتية (profile) في التنبؤ بمستوى مهارات الأداء التدريسي للمعلمين المتوقع تخرجهم، وحددت الباحثتان مهارات الأداء التدريسي بخمس قدرات هي: القدرة على تعزيز تعليم الطلاب، والقدرة على تدريس التفكير الناقد وتنمية الاجتماعية، والقدرة على استخدام التقنيات، والقدرة على فهم احتياجات المتعلمين، والقدرة على تطوير مهارات القيادة التعليمية، وطبقت الدراسة على الطلاب المتوقع تخرجهم معلمين (التربية الميدانية) في ونتاريوا (Ontario) بكندا والبالغ عددهم ١٣٦ مرشحاً للتدريس، وشارك في الدراسة ١٠٢ منهم، وكانت أبرز النتائج تشير إلى أن كتابة نبذة عن المتقدم للقبول أو السيرة الذاتية له (profile) ليس لها علاقة بالتنبؤ بالاستعداد للتدريس، في حين أن المعدل التراكمي استطاع التنبؤ بإمكانية الحصول على ثلاث من القدرات الخمس وهي: القدرة على تعزيز تعليم الطلاب، والقدرة على تدريس التفكير الناقد وتنمية الاجتماعية، والقدرة على استخدام التقنيات.

وأجرى (عيسى وأبو المعاطى، ٢٠١١م) دراسة بعنوان "تقويم برنامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب"، وهدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج الدراسات العليا (الماجستير) في كلية التربية بجامعة

الطائف من وجهتي نظر أعضاء التدريس وطلبة الدراسات العليا. وتكونت العينة من ٢١ من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية ممن يدرسون في برنامج الماجستير وأشرفوا على طلابه، وشملت العينة ٨٠ طالباً وطالبة من الدراسات العليا في كلية التربية، واستخدم الباحثان المنهج الاستقرائي؛ حيث تم تطبيق استبانتين إحداهما وجهت إلى أعضاء هيئة التدريس والأخرى وجهت إلى طلبة الدراسات العليا. وقد بينت نتائج الدراسة عن وجود بعض جوانب القصور في برنامج الماجستير من وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في محاور سياسة القبول والتسجيل واللوائح الجامعية – وأهداف برنامج الدراسات العليا – والمقررات الدراسية ومحتواها – وإستراتيجيات التعليم والتعلم وأساليب التقويم – والإرشاد الأكاديمي – والخدمات والتسهيلات البحثية. كما وجدت فروق بين وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في المحاور السابقة، كما لم توجد فروق بين الذكور والإناث من طلاب الدراسات العليا في كل المحاور ما عدا محور الأهداف، وفي ضوء النتائج قدم الباحثان بعض التوصيات والمقترحات لتطوير جوانب برنامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الطائف.

وأجرى(Cho & Bridgeman, ٢٠١٢) دراسة بعنوان "علاقة درجات اختبار (TOEFL) بالأداء التحصيل الأكاديمي" والتي كان هدفها معرفة مدى قدرة تنبؤ اختبار (TOEFL) المعتمد على الإنترنت لطلاب التعليم العالي الأجانب (غير الناطقين باللغة الإنجليزية) بالمعدل التراكمي، كما تهدف الدراسة إلى معرفة مدى إمكانية الاستغناء باختبار (TOEFL) عن اختبارات القبول الأخرى مثل (GRE) و (GMAT) و (SAT). واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الوثائقي من خلال تحليل وثائق تم جمعها من ٢٥٩٤ سجلاً أكاديمياً لطلاب البكالوريوس والدراسات العليا من١٠ جامعات في الولايات المتحدة، وكانت البيانات عبارة عن المعدل التراكمي للطلاب وطبيعية البرامج الدراسية واختبارات القبول ذات الصلة بما في ذلك اختبار (TOEFL)، وكانت أبرز نتائج الدراسة تشير إلى وجود علاقة تنبؤيه ليست بالقوية بين اختبار (TOEFL) والمعدل التراكمي للطلاب غير الناطقين باللغة الإنجليزية، ولكن هذه العلاقة تظهر بشكل جلي لدى

الطلاب الذين يسجلون درجات عالية في اختبار (TOEFL)، حيث يحصلون على معدلات مرتفعة في دراستهم الجامعية والعليا، ومن جهة أخرى فإن اتخاذ اختبار (TOEFL) كمعيار للقبول يمكن أن يغني عن اختبارات القبول الأخرى.

قام (السلخي، ٢٠١٢م) بدراسة بعنوان "تصور مقترح لشروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء شروط القبول العالمية"، وهدفت الدراسة للتعرف على الوضع الراهن لاختبار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية، كما هدفت الدراسة إلى استعراض التجارب العالمية في مجال اختيار الطلبة في كليات التربية، للوصول إلى تصور مقترح لشروط اختيارهم وفقا للمعايير العالمية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة تحوي شروط اختيار الطلبة في الكليات التربوية بالجامعات الأردنية على عينة من أعضاء هيئة التدريس والبالغ عددهم (٦٨)، وأظهرت نتائج الدراسة ضعف المدخلات من الطلاب في الجامعات الأردنية، وأشارت النتائج إلى الاهتمام المتزايد للجامعات العالمية بشروط اختيار الطلبة في الكليات التربوية، وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لشروط اختيار الطلبة في الكليات التربوية بالجامعات الأردنية، وكان أبرز هذه الشروط المقترحة: أن يكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس، واجتياز اختبار القدرات العامة التي تحددها الكلية.

وأجرى (موسى، والعتيبي، ٢٠١٢م) دراسة بعنوان "تطوير نظام قبول الطلاب بالجامعات العربية في ضوء الاتجاهات العالمية"، وهدفت الدراسة للتعرف على سياسات ونظم القبول في الجامعات العربية والعوامل المؤثرة في ذلك وأوجه القوة والضعف في نظم القبول في الجامعات العربية، وتقديم تصور لنظم القبول في الجامعات العربية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والمعايير الحاكمة لنظم القبول، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة وتجارب الدول المتقدمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع الجامعات العربية يعتمد على شهادة إتمام المرحلة الثانوية أو ما يعادلها كمعيار أساسي للقبول، أما العوامل المؤثرة في القبول بالجامعات العربية فتتلخص في الإمكانيات المادية والبشرية،

وحاجات المجتمع من القوى البشرية، وزيادة السكان، وتبني معايير الجودة، أما المبادئ التي تحكم سياسات القبول فتتمثل في العدالة، والشفافية، والجدارة، والمرونة، والمساواة، وركز التصور المقترح للقبول في الجامعات العربية على المعدل التراكمي، واجتياز اختبارات قومية مقننة، وأن تراعي الطلب الاجتماعي للالتحاق بالتعليم العالي، ويكون القبول في ضوء مؤشرات حاجات سوق العمل.

وأجرى (أبو هاشم، ٢٠١٢) دراسة بعنوان "معايير القبول بالتعليم العالي كما تدركها عينات مختلفة من المجتمع السعودي"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة أفراد المجتمع السعودي بمعايير القبول بالتعليم العالي ومدى رضاهم عليها، كما هدفت إلى ترتيب معايير القبول بالتعليم العالي من وجهة نظر أفراد العينة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، وكان مجتمع الدراسة جميع أفراد المجتمع، والمهتمين بمعايير القبول وهم المعلمون والمعلمات بالمرحلة الثانوية، والطلاب والطالبات بالمرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، وأعضاء هيئة التدريس، وأولياء الأمور، وكان عدد أفراد العينة ١٦١١ من مجتمع الدراسة، ولجمع البيانات تم تطبيق استبانة على أفراد العينة، وكانت أبرز النتائج تشير إلى أن مستوى معرفة افراد العينة بمعايير القبول كانت مرتفعة، في حين أن درجة الرضا كانت متنوعة بين مستويات الرضا، وجاء في الترتيب الأول معيار معدل الثانوية، يليه اختبار القدرات العامة، وفي الترتيب الأخير الاختبار التحصيلي من وجهة نظر أفراد العينة، ورأى أفراد العينة ضرورة مراجعة معايير القبول وإضافة معايير جديدة، في حين كانت اتجاهات أفراد العينة نحو معايير القبول بالتعليم العالي إيجابية إلى حد ما.

ويتبين من خلال الدراسات السابقة التي تناولت موضوع معايير القبول الآتي:

١. تشير بعض الدراسات السابقة إلى أهمية معايير القبول لجودة التعليم العالي، وذلك ما أشارت إليه دراسة (إسلام وآخرين، ٢٠١٠م) بأن معايير القبول تعد من أبرز مؤشرات تطوير منظومة التعليم العالي، وكذلك دراسة (عيسى وأبو المعاطي، ٢٠١١م)

التي قدمت مقترحات لتطوير برامج الدراسات العليا من خلال سياسات القبول، ودراسة (السلخي، ٢٠١٢م) التي كشفت عن ضعف المدخلات من الطلاب في الجامعات الأردنية.

٢. طالبت كثير من الدراسات السابقة بضرورة تطوير معايير القبول، مثل دراسة (المقبل، ٢٠٠٥م) التي كشفت أن معظم الجامعات السعودية تعتمد على الطرق التقليدية في القبول والحاجة إلى تطوير معايير القبول، ودراسة (٢٠٠٨ & Derwin, Dodge) التي هدفت إلى تجاوز المعوقات التقليدية بوضع سياسات قبول جديدة في الدراسات العليا أكثر فاعلية، ودراسة (Tanilon, ٢٠٠٩ واخرين) التي تهدف إلى تطوير اختبار قبول لأجل تقييم أداء المهارات الأكاديمية في برامج العلوم التربوية، ودراسة (موسى و العتيبي، ٢٠١٢) التي تهدف إلى تطوير قبول الطلاب بالجامعات العربية في ضوء الاتجاهات العالمية، ودراسة (أبو هاشم، ٢٠١٢) التي رأى أفراد عينة الدراسة ضرورة مراجعة معايير القبول وإضافة معايير جديدة. وهذه الدراسات دفعت الباحث إلى القيام بالدراسة الحالية لأجل تطوير معايير القبول بقسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود.

٣. أوضحت عدد من الدراسات السابقة بأن معايير القبول المستخدمة في كثير من الجامعات هي معايير تقليدية تتمثل في المعدل التراكمي السابق والاختبارات القياسية أو الاختبارات المعدة من الأقسام الأكاديمية والتي مازالت لديها القدرة على التنبؤ بمستوى تحصيل الطلاب الدراسي، وبخاصة إذا دمجت هذه المعايير مع بعضها، مثل دراسة (Briihl & Wasieleski, ٢٠٠٤) ودراسة (Kuncel & Thomas, ٢٠٠٧) ودراسة (Cho & Bridgeman, ٢٠١٢).

٤. أشارت دراسات أخرى إلى تأثر معايير القبول بعوامل مختلفة بخلاف العوامل الأكاديمية، مثل دراسة (okoromr, ٢٠٠٨) التي أوضحت بأن معايير القبول في التعليم الجامعي تتأثر بعوامل سياسية من خلال ما تفرضه سياسة الحكومة في دولة نيجيريا على الجامعات، ودراسة (Alexandre, ٢٠٠٩ وآخرين) بعوامل اقتصادية من خلال العلاقة بين شروط القبول التي تفرضها البرامج الدراسية وتوظيف خريجي تلك البرامج.

٥. اهتمام بعض الدراسات ببناء اختبار خاص للقبول في الجامعات، مثل دراسة (Tanilon, ٢٠٠٩ وآخرين) التي هدفت إلى تطوير اختبار قبول لأجل تقييم أداء المهارات الأكاديمية في العلوم التربوية.

٦. الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة من جوانب عديدة أبرزها، أن الدراسة الحالية تختبر عوامل عديدة يمكن أن تؤثر على تطوير معايير القبول مثل الجامعة التي تخرج منها الطلبة في مرحلة البكالوريوس والتخصص السابق لهم، والفروق بين الجنس والدرجة العلمية والتي لم تتناولها الدراسات السابقة، كما أنها تختلف في منهجية الدراسة التي تعتمد على المنهج الوثائقي من خلال تحليل بيانات حقيقية ولفترة زمنية طويلة بما يقاب عامين، في حين أن الدراسات السابقة اعتمد معظمها على الدراسة الوصفية، وكذلك فإن العينة في الدراسة الحالية تمثلت في جميع طلبة الدراسات العليا في قسم السياسات التربوية والتي تختلف عنها في الدراسات السابقة.

* * *

ثالثاً: إجراءات الدراسة

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، سيتم اتباع مناهج البحث التالية وما تتضمنه من أدوات وأساليب مناسبة لجمع البيانات، وهي كما يلي:

المنهج الوثائقي: يهدف للحصول على سجلات ووثائق لبعض المعلومات المسجلة والموثقة والتي توضح نشاط الفرد، ومن ثم ربطها ببعضها بغرض الوصول إلى استخلاص تفسيرات منطقية تساعد على فهم الماضي للوصول إلى قواعد تمكننا من التنبؤ بالمستقبل (قنديلجي، ٢٠٠٨: ٩٢ و٩٤)، وسيتم من خلال هذا المنهج الحصول على البيانات والمعلومات للطلبة قبل دخولهم برامج الدراسات العليا، وكذلك بعد تخرجهم منها من السجلات الرسمية بقسم السياسات التربوية.

المنهج الارتباطي: يهدف لمعرفة علاقة الارتباط بين متغيرات البحث الكمية، ومع أن العلاقات الارتباطية ليست من النوع الذي يظهر السبب والأثر إلا أن وجود علاقة قوية بين متغيرين، أو أكثر يساعد على استخدام تلك العلاقة لأغراض تنبؤية .(النعيمي، ٢٠٠٩م : ٢٥٢)، وسيتم من خلال هذا المنهج تحديد الارتباطات بين متغيرات البحث الكمية والتي تمثل معايير القبول الحالية بقسم السياسات التربوية وهي: المعدل التراكمي السابق، ودرجة اختبار القبول المعد من قبل القسم، ودرجة المقابلة التي أجريت من قبل أعضاء القسم للطلبة المتقدمين للدراسات العليا، وقدرة تلك المتغيرات على التنبؤ بالمعدل التراكمي للطلبة في برامج الدراسات العليا، كما استخدم هذا المنهج لإضافة متغيرات أخرى يرغب الباحث في معرفة علاقتها بالمعدل التراكمي للطلبة في برامج الدراسات العليا، مثل متغير الجامعة التي تخرج منها الطالب في مرحلة البكالوريوس، ومتغير التخصص السابق، ومتغير المرحلة الدراسية (ماجستير أو دكتوراه)، ومتغير الجنس (ذكر ، أنثى)، لتحديد العلاقة الأقوى بين تلك المتغيرات، مما يساعد على تطوير معايير القبول بقسم السياسات التربوية.

مجتمع وعينة الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع الطلاب والطالبات الذين تم قبولهم في برامج الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية في عام ١٤٣٢/١٤٣٣هـ وأكملوا برنامجهم الدراسي، والتي أمضوا بها عامين دراسيين وعددهم (٧٧) طالباً وطالبةً، ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة، فإن عينة الدراسة تكون هي مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة:

تعد أداة جمع البيانات في هذه الدراسة عبارة عن الوثائق الرسمية بقسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود والتي تحوي على معدلات الطلبة قبل التحاقهم ببرامج الدراسات العليا وبعد التحاقهم بها، ودرجات اختبار القبول والمقابلة الشخصية المعدة من القسم وبعض البيانات الشخصية والأكاديمية لهم، وقد حدد الباحث المطلوب من هذه البيانات بناءً على أهداف دراسته، وطلبها بشكل رسمي من القسم، وتم تفريغ المطلوب من البيانات في قائمة بدلت فيها أسماء الطلبة بأرقام تسلسلية، وتحوي هذه البيانات جزأين هما:

الجزء الأول: المعايير الحالية التي يستخدمها القسم لقبول الطلبة في برامج الدراسات العليا لديه، وهي ما يلي:

١. المعدل التراكمي للمرحلة التي تسبق تقديم الطالب للدراسة في برامج الدراسات العليا (ماجستير- دكتوراه) بقسم السياسات التربوية، ويمثل نسبة ٣٠٪ من الدرجة الكلية.

٢. اختبار قبول تعده لجنة مكونة بقرار من مجلس القسم وتتكون من ثلاثة أعضاء لكل برنامج من برامج الدراسات العليا بالقسم. ويمثل نسبة ٦٠ ٪ من الدرجة الكلية.

٣. المقابلة الشخصية يجريها اثنان من أعضاء القسم لكل طالب على حدة ويكون وقتها في حدود عشر دقائق، وتمثل نسبة ١٠٪ من الدرجة الكلية.

الجـزء الثـاني: معـايير تـسعى الدراسـة لمعرفـة مـدى قـدرتها علـى التنبـؤ بمـستوى تحـصيل الطلبـة فـي بـرامج الدراسـات العليـا بقـسم الـسياسـات التربويـة، وهـي علـى النحـو التالي:

١. الجامعـة التـي تخـرج منهـا الطلبـة فـي مرحلـة البكـالوريوس ثـم التحقـوا ببـرامج الدراسـات العليا بالقسم.

٢. التخـصص العلمـي فـي مرحلـة البكـالوريوس للطلبـة الـذين التحقـوا ببـرامج الدراسـات العليا بالقسم.

الجـزء الثالـث: متغيـرات تـسعى الدراسـة لمعرفـة مـدى تأثيرهـا علـى معـايير القبـول الحالية بقسم السياسـات التربوية، وهي على النحو التالي:

٣. الجنس (ذكر، أنثى) للطلبة الذين التحقوا ببرامج الدراسـات العليا بالقسم.

٤. المرحلة الدراسية (دكتوراه، ماجستير) للطلبة الذين التحقوا ببرامج الدراسـات العليا بالقسم.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل وعـرض وتلخيص البيانات التي تتطلبها الإجابة على أسـئلة الدراسـة، وهي الأسـاليب الإحـصائية الآتية:

١. مقاييس النزعـة المركزيـة والتشتت، والنسـب المئويـة لوصف بعـض متغيـرات الدراسـة بشـكل كمي.

٢. تحليـل الانحـدار المتعـدد: ويـستخدم هـذا الأسـلوب كـأداة إحـصائية ملائمـة للتعرف على قدرة معـايير القبـول الحاليـة بقـسم السياسـات التربويـة (المعـدل التراكمي السـابق، اختبار القبول، المقابلة) على التنبؤ بالمعدل التراكمي في الدراسـات العليا.

٣. تحليـل تبـاين أحـادي (one way ANOVA): يـستخدم هـذا الأسـلوب لإيجـاد دلالـة الفـروق بـين متوسـطات عينتين أو أكثر مستقلتين. ويعتمـد الباحـث علـى هـذا

الأسلوب لتحديد دلالة الفروق بين متغيرات الدراسة حسب الاختلاف بين الجامعة السابقة (البكالوريوس)، والتخصص العلمي السابق.

٤. اختبار (ت t): يستخدم لإيجاد دلالة الفروق، بين متوسطي عينتين مستقلتين (آري، ٢٠٠٤م: ٢١٠)، ويعتمد الباحث على هذا الأسلوب لتحديد دلالة الفروق بين متغيرات الدراسة حسب اختلاف الجنس. (ذكر، أنثى)، وحسب الاختلاف في الدرجة العلمية (دكتوراه، ماجستير).

* * *

رابعاً: نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة.

للإجابة على السؤال الأول: هل تسهم معايير القبول الحالية (المعدل التراكمي السابق – الاختبار التحريري – المقابلة) لطلاب الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية في التنبؤ بتحصيلهم الدراسي؟ يعرض الجدول رقم (١) تحليل الانحدار المتعدد للتعرف على مدى إسهام معايير القبول الحالية مجتمعة بالتنبؤ بالمعدل التراكمي.

جدول رقم (١) تحليل الانحدار المتعدد للتعرف على مدى إسهام معايير القبول الحالية مجتمعة بالتنبؤ بالمعدل التراكمي لطلاب الدراسات العليا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	١,٤٤٥	٣	٠,٤٨٢	١١,٦٦١	٠,٠٠٠*
البواقي	٣,٠١٦	٧٣	٠,٠٤١		

يتضح من الجدول (١) بأن المعايير الحالية للقبول بقسم السياسات التربوية للدراسات العليا والمتمثلة بالمعدل السابق ودرجة الاختبار التحريري ودرجة المقابلة مجتمعة تسهم بصورة دالة إحصائيا عند قيمة (ف) (١١,٦٦١) ومستوى دلالة (٠,٠٠٠) في التنبؤ بالمعدل التراكمي للدراسات العليا بقسم السياسات التربوية، ولعل ذلك يعود إلى أن هذه المعايير تتميز بتنوعها، فالمعيار الأول: المعدل التراكمي السابق يشير إلى مستوى قدرة تحصيل الطلبة فترة طويلة ومتراكمة، في حين أن المعيار الثاني: اختبار قبول تحريري معد من قبل بعض أعضاء القسم ولديهم خبرة ودراية بالجوانب المعرفية ذات العلاقة بالتخصص الذي سوف يلتحق به الطلبة، ويأتي المعيار الثالث: المقابلة التي تتميز بملاحظة لجنة من أعضاء القسم للمتقدم للدراسات العليا بجوانب عديدة من شخصيته مثل ثقافته، واهتماماته، وسرعة بديهته، وطموحه، وارتباطه بثقافة مجتمعه وغيرها من السمات التي تستطيع المقابلة قياسها.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (Kuncel & Thomas, ٢٠٠٧) التي أشارت نتائجها إلى أن الجمع بين معايير القبول يعطي مؤشراً قوياً لتحصيل الطلاب في برامج

الدراسات العليا في تخصص إدارة الأعمال، وذلك من خلال الجمع بين المعدل التراكمي السابق واختبارات خاصة لتخصص إدارة الأعمال (GMAT)، وتختلف عن نتائج دراسة (السلخي، ٢٠١٠) التي أوضحت نتائجها بأن معايير القبول الراهنة (التقليدية) غير مرضية من خلال ضعف مدخلات الطلاب في الجامعات الأردنية.

ونظراً لأن معايير القبول الحالية بقسم السياسات التربوية لها قدرة على التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا فإن الأمر يتطلب البحث عن أيهما يسهم بدرجة كبيرة، وهذا يدفعنا إلى النظر إلى معاملات الانحدار الجزئية التي يمكن استخراجها من نفس الاختبار السابق (تحليل الانحدار المتعدد)، بمعنى أن نتيجة الاختبار أوضحت إسهام هذه المتغيرات مجتمعة، وكذلك يمكن أن توضح إسهام هذه المتغيرات بشكل جزئي لكل متغير على حدة في نفس التحليل، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٢)

جدول رقم (٢) إسهام معاملات الانحدار الجزئية بالتنبؤ بالمعدل التراكمي لطلاب الدراسات العليا

معايير القبول الحالية المتغيرات المستقلة	معامل التنبؤ B	الخطأ المعياري	بيتا β	قيمة (ت) t	مستوى الدلالة
المعدل التراكمي السابق	٠,٠٤٣	٠,٠٧١	٠,٠٦٠	٠,٦٠٠	٠,٥٥٠
اختبار القبول التحريري	٠,٠٠٨	٠,٠٠٥	٠,١٦٨	١,٦٩٣	٠,٠٩٥
المقابلة الشخصية	٠,٠٦٩	٠,٠١٣	٠,٥٠٥	٥,١٤٨	٠,٠٠٠*

ن = ٧٧

يتضح من الجدول رقم (٢) الذي يبرز النتائج الإحصائية لإسهام معايير القبول الحالية كلٍّ على حدة في التنبؤ بالمعدل التراكمي للدراسات العليا، حيث يعد معيار المعدل التراكمي السابق غير دال إحصائياً وبشكل واضح عند قيمة (ت) (٠,٦٠٠) ومستوى الدلالة (٠,٥٥٠)، مما يعني عدم إسهام درجة المعدل التراكمي السابق في التنبؤ بالمعدل التراكمي للدراسات العليا، ولعل ذلك يعود إلى أن المعدل التراكمي

السابق يرتبط بالتخصص العلمي الذي قد يكون بعيدا عن برامج الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية. وكذلك فإن معيار اختبار القبول التحريري غير دال إحصائياً عند قيمة (ت) (١,٦٩٣) ومستوى الدلالة (٠,٠٩٥)، مما يعني عدم إسهام درجة اختبار القبول التحريري الذي يعده القسم في التنبؤ بالمعدل التراكمي في مرحلة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية، ولعل ذلك يعود إلى أن الاختبار قد يكون تحصيلياً يعتمد على قدرة المتقدم للاستعداد له، وكذلك لا يستطيع هذا الاختبار قياس القدرات والاستعداد للدراسة في برامج الدراسات العليا، وتجدر الإشارة إلى أن مستوى الدلالة الإحصائية لهذا المتغير قريبة من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يعني أنه قريب من تحقيق التنبؤ بالمعدل التراكمي للدراسات العليا. لكن معيار المقابلة الشخصية يعد دالاً إحصائياً وبشكل واضح عند قيمة (ت)، حيث تساوي (٥,١٤٨)، ومستوى الدلالة يساوي (٠,٠٠٠)، مما يعني إسهام درجة المقابلة الشخصية وبشكل قوي في التنبؤ بدرجة المعدل التراكمي للدراسات العليا بقسم السياسات التربوية، ولعل ذلك يعود إلى أن المقابلة الشخصية تسهم في كشف سمات شخصية المتقدم للدراسة في برامج الدراسات العليا من خلال التعرف على الثقافة العامة، والرغبة والإصرار في الدراسة وسرعة البديهة، والطموح والاهتمامات وغيرها من السمات المهمة، وتجدر الإشارة إلى أن المقابلة اختبار نوعي أكثر منه كمياً، كما في المعايير السابقة، وتفيد قيم (بيتا β) بمقدار تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، بمعنى أن تغير كل درجة معيارية للمقابلة الشخصية يسهم في تغيير الدرجة المعيارية للمعدل التراكمي للدراسات العليا بمقدار (٠,٥٠٥)، وهي نسبة عالية جداً.

ولكن هذه النتيجة دفعت الباحث للقيام بزيادة تحليل بيانات الدراسة لكشف المعايير التي لها قدرة على التنبؤ مع معيار المقابلة الذي كان واضحاً قدرته على التنبؤ، وذلك من خلال معرفة تنبؤ كل متغير مستقل واحد على المتغير التابع، ومعرفة تنبؤ متغيرين مستقلين فقط على المتغير التابع.

ويعرض جدول رقم (٣) تحليل الانحدار لمعرفة تنبؤ المقابلة فقط بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا، والجدول رقم (٤) تحليل الانحدار لمعرفة تنبؤ اختبار القبول التحريري فقط بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا، والجدول رقم (٥) تحليل الانحدار لمعرفة تنبؤ المعدل التراكمي السابق فقط بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا.

جدول رقم (٣) تحليل الانحدار لمعرفة تنبؤ المقابلة فقط بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	١,٢٩٠	١	١,٢٩٠	٣٠,٤٩٦	*٠,٠٠٠
البواقي	٣,١٧٢	٧٥	٠,٠٤٢		

جدول رقم (٤) تحليل الانحدار لمعرفة تنبؤ اختبار القبول التحريري فقط بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	٠,٢٧٩	١	٠,٢٧٩	٤,٩٩٥	*٠,٠٢٨
البواقي	٤,١٨٣	٧٥	٠,٠٥٦		

جدول رقم (٥) تحليل الانحدار لمعرفة تنبؤ المعدل التراكمي السابق فقط بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	٠,١٤٠	١	٠,١٤٠	٢,٤٣٦	٠,١٢٣
البواقي	٤,٣٢١	٧٥	٠,٠٥٨		

ويتضح من الجداول رقم (٣) بأن معيار المقابلة وحده يسهم في التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية بصورة دالة إحصائيا عند قيمة (ف)، حيث تساوي (٣٠,٤٩٦)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٠٠٠). ويشير الجدول رقم (٤) إلى أن معيار اختبار القبول التحريري وحده يسهم في التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية بصورة دالة إحصائيا عند قيمة (ف) = (٤,٩٩٥)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٠٢٨)، وهي أقل من (٠,٠٥)، في حين يشير الجدول

رقم (٥) إلى أن معيار المعدل التراكمي لا يسهم في التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية، حيث يعد غير دال إحصائيا عند قيمة (ف)، حيث تساوي (٢،٤٣٦) ومستوى دلالة (٠،١٢٣).

وفيما يخص معرفة تنبؤ متغيرين مستقلين على المتغير التابع، فالجدول رقم (٦) يعرض تحليل الانحدار لمعرفة تنبؤ معيار المقابلة ومعيار المعدل التراكمي السابق فقط بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا، والجدول رقم (٧) يعرض تحليل الانحدار لمعرفة تنبؤ معيار المقابلة ومعيار اختبار القبول التحريري فقط بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا، والجدول رقم (٨) يعرض تحليل الانحدار لمعرفة تنبؤ معيار اختبار القبول التحريري ومعيار المعدل التراكمي السابق فقط بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا.

جدول رقم (٦) تحليل الانحدار لمعرفة تنبؤ معيار المقابلة ومعيار المعدل التراكمي السابق بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	١،٣٢٧	٢	٠،٦٦٣	١٥،٦٦٤	٠،٠٠٠*
البواقي	٣،١٣٤	٧٤	٠،٠٤٢		

جدول رقم (٧) تحليل الانحدار لمعرفة تنبؤ معيار المقابلة ومعيار اختبار القبول التحريري بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	١،٤٣٠	٢	٠،٧١٥	١٧،٤٦٣	٠،٠٠٠*
البواقي	٣،٠٣١	٧٤	٠،٠٤١		

جدول رقم (٨) تحليل الانحدار لمعرفة تنبؤ معيار المعدل التراكمي السابق ومعيار اختبار القبول التحريري بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	٠،٣٥٠	٢	٠،١٧٥	٣،١٥٣	٠،٠٥١
البواقي	٤،١١١	٧٤	٠،٠٥٦		

ويتضح من الجداول رقم (٦) بأن معياري المقابلة والمعدل التراكمي السابق معاً يسهمان في التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية بصورة دالة إحصائيا عند قيمة (ف) التي تساوي (١٥,٦٦٤)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٠٠٠)، ويشير الجدول رقم (٧) إلى أن معياري المقابلة واختبار القبول التحريري معاً يسهمان في التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية بصورة دالة إحصائيا عند قيمة (ف) التي تساوي (١٧,٤٦٣)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٠٠٠)، في حين يشير الجدول رقم (٨) إلى أن معياري المعدل التراكمي السابق واختبار القبول التحريري معاً لا يسهمان في التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية، حيث يعد غير دال إحصائيا عن قيمة (ف) التي تساوي (٣,١٥٣)، ومستوى دلالة (٠,٠٥١)، وهي أعلى من (٠,٠٥).

ويتضح من التحليل السابق بأن معيار المقابلة كأحد معايير القبول الحالية بقسم السياسات التربوية يسهم وبشكل قوي في التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية، وذلك من خلال وجود دلالة إحصائية عند اختباره لوحده كما يوضح الجدول رقم (٣)، أو اختباره مع معيار آخر (المعدل التراكمي السابق أو اختبار القبول التحريري)، كما في الجدولين رقم (٦) و رقم (١١)، أو اختباره مع جميع المعايير كما يوضح الجدول رقم (١)، ولعل ذلك كما تم إيضاحه يرجع لأهمية المقابلة وقدرتها على قياس سمات عديدة للمتقدم للدراسات العليا، ويشير التحليل السابق إلى أن معيار اختبار القبول التحريري يسهم في التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية بشكل جيد عند دمجه مع معيار المقابلة، وذلك من خلال وجود دلالة إحصائية عند اختباره مع معيار المقابلة كما يوضح الجدول رقم (٧)، وكذلك عند اختباره لوحده كما يوضح جدول رقم (٤)، ولعل ذلك يرجع الى أن ترابط هذين المعيارين يحقق قياساً جيداً، فالمقابلة تقيس السمات الشخصية للمتقدم، والاختبار يقيس المعارف والمهارات ذات العلاقة ببرامج الدراسات العليا بالقسم، ومن جهة أخرى فإن التحليل السابق يشير إلى أن معيار المعدل التراكمي السابق لا يسهم

في التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية، وذلك من خلال عدم وجود دلالة إحصائية عند اختباره لوحده كما يوضح الجدول رقم (٥)، وكذلك عدم وجود دلالة إحصائية عند دمجه مع معيار اختبار القبول التحريري، كما يوضح الجدول رقم (٨)، ولعل ذلك يفسر بأن معيار المعدل السابق استخدم ضمن معايير الجامعة ممثلة في عمادة الدراسات العليا التي تشترط للقبول لجميع برامج الدراسات العليا بالجامعة حصول المتقدم على تقدير جيد جداً في المعدل السابق، ومن ثم فإن جميع المتقدمين لقسم السياسات التربوية تكون معدلاتهم السابقة متقاربة؛ لأنها محصورة في المعدلات المرتفعة. وتخالف نتيجة هذه الدراسة فيما يخص قوة المقابلة في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي دراسة (Briihl & Wasieleski, ٢٠٠٤) التي تشير إلى أن المقابلة تعد من معايير القبول الثانوية، وتتفق نتائج هذه الدراسة فيما يخص قدرة اختبار القبول التحريري بالتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، مع نتائج كل من دراسة (Alexandre, ٢٠٠٩ وآخرين) التي أشارت إلى أن الاختبارات التي تعد من الأقسام الاكاديمية تسهم في التنبؤ بقدرات الطلبة بمعدلات عالية، ودراسة (Jenny, ٢٠٠٩ وآخرين) التي أشارت نتائجها إلى قدرة الاختبار المصمم للقبول على التأثير القوي في اكتشاف مجموعة من القدرات التي يمكن التنبؤ بأداء الطلبة في المستقبل من خلالها، ودراسة (البستنجي، ٢٠١١م) التي أشارت نتائجها إلى اعتماد اختبار للتخصصات التربوية بجامعة الملك عبد العزيز لأغراض القبول في برامج الدراسات التربوية لتحقيقه لأهدافه التي وضعت لأجله. أما فيما يخص نتائج هذه الدراسة عن المعدل التراكمي السابق نلحظ أن دراسة (Briihl & Wasieleski, ٢٠٠٤) تتفق معها من خلال وضع هذا المعيار كشرط للقبول، فلابد من حصول الطالب على ٣ أو أكثر من أصل ٤ كمعدل تراكمي للقبول في برامج الماجستير، وتختلف مع نتائج دراسة (Casey & Childs, ٢٠١١) التي أشارت إلى أن المعدل التراكمي السابق له قدرة على التنبؤ باكتساب الطلاب التعليم.

وبناءً على هذه النتيجة فإن على قسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود الأخذ فقط بمعيارين للقبول في برامج الدراسات العليا وهما: المقابلة، واختبار القبول

التحريري، اللذان يعدان من القسم، واستبعاد معيار المعدل التراكمي السابق لعدم إسهامه في التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي لطلبة الدراسات العليا في القسم، والاكتفاء بهذا المعيار كشرط للقبول يطبق على جميع الطلبة المتقدمين للدراسات العليا في الجامعة، كما يجب إعادة توزيع درجات هذه المعايير بحيث تعطى المقابلة وزن أكثر مما كانت عليه فقد كانت تعطى لها ١٠% فقط نظراً قدرة المقابلة لتنبؤ وبدرجة عالية في تحصيل طلبة الدراسات العليا في قسم السياسات التربوية كما اشارت نتائج هذه الدراسة.

وللإجابة عن السؤال الثاني (هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعدل التراكمي لطلاب الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى للجامعة (بكالوريوس) التي تخرجوا منها؟) يعرض الجدول رقم (٩) نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق الإحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجات المعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا وفقا للجامعة التي تخرج منها الطلبة في مرحلة البكالوريوس.

جدول رقم (٩) نتائج تحليل التباين للكشف عن الفروق الإحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجات المعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا وفقا للجامعة التي تخرجوا منها

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	٠,٣٢٣	٠,١٠٨	١,٨٩٦	٠,١٣٨
داخل المجموعات	٧٣	٤,١٣٩	٠,٠٥٧		
المجموع الكلي	٧٦	٤,٤٦١			

يتضح من الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات المعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى للاختلاف في الجامعة (البكالوريوس) التي تخرج منها الطلبة، حيث كانت قيمة (ف) تساوي (١,٨٩٦)، ومستوى الدلالة لذلك يساوي (٠,١٣٨)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يعني أن الاختلاف في الجامعة (جامعة الملك سعود، جامعة الإمام محمد بن سعود،

جامعة الأميرة نورة، كلية المعلمين) التي تخرج منها طلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية في مرحلة البكالوريوس، لا تسهم في التنبؤ بتحصيل الطلبة في برامج الدراسات العليا في القسم.

ويمكن تفسير هذا النتيجة بأن هذه الجامعات كلها جامعات حكومية سعودية تشرف عليها وزارة واحدة هي وزارة التعليم العالي، فأنظمتها وبرامجها الدراسية متقاربة جدا.

وهذه النتيجة تختلف مع التوجهات الحديثة نحو تصنيف الجامعات، ووضعها في رتب تعتمد على جودتها وتميز مخرجاتها، مثل تصنيف شنغهاي و كيو إس (QS)، وبناءً على هذه التصنيفات فقد نادت دراسات وآراء كثيرة مثل رأي Raghunathan (٢٠١٠م الذي ينادي بأن تؤخذ الجامعة التي تخرج منها الطلبة في عين الاعتبار كمعيار من معايير القبول للدراسات العليا،، وهذه الآراء انعكست على آراء وتوجهات في داخل قسم السياسات التربوية تطالب بإدخال الجامعة التي تخرج منها الطلبة المتقدمين للدراسات العليا كمعيار من معايير القبول في برامج الدراسات العليا.

وبناءً على هذه النتيجة فإن على قسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود عدم الأخذ بالجامعة التي تخرج منها الطلبة في مرحلة البكالوريوس كمعيار للقبول في برنامج الدراسات العليا لدى القسم، وعدم الاستجابة للمطالبات بإدخال الجامعة التي تخرج منها الطلبة كمعيار من معايير القبول للدراسات العليا بالقسم، فقد ينجح هذا المعيار كأحد معايير القبول في الدراسات العليا في أنظمة تعليمية أخرى تختلف فيها الجامعات حسب نوعها من أهلي وحكومي، وكذلك حسب تمويلها وانتماءاتها الثقافية والدينية وغيرها من جوانب الاختلاف كما هو في كثير من البلاد الأوربية وأمريكا. أما جامعات المملكة فهي متقاربة في أنظمتها ومناهجها؛ حيث إنها تحت إشراف جهة واحدة.

وللإجابة عن السؤال الثالث (هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعدل التراكمي لطلاب الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى للتخصص العلمي لهم؟)

فقد عرض الجدول رقم (١٠) نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق الإحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجات المعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا وفقا لتخصصهم العلمي السابق.

جدول رقم (١٠) نتائج تحليل التباين للكشف عن الفروق الإحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجات المعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا وفقا لتخصصهم العلمي

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٥	٠،٣٣٦	٠،٠٦٧	١،١٥٨	٠،٣٣٨
داخل المجموعات	٧١	٤،١٢٥	٠،٠٥٨		
المجموع الكلي	٧٦	٤،٤٦١			

يتضح من الجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات المعدل التراكمي لطلبة برامج الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى للاختلاف في التخصص العلمي خلال مرحلة البكالوريوس لديهم، حيث كانت قيمة (ف) تساوي (١،١٥٨)، ومستوى الدلالة لذلك يساوي (٠،٣٣٨)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (٠،٠٥)، مما يعني أن الاختلاف في تخصصاتهم العلمية في مرحلة البكالوريوس (اقتصاد منزلي، رياض أطفال، تربية إسلامية، لغة عربية، علوم ورياضيات، اجتماعيات) ليس له تأثير على مستوى تحصيلهم الدراسي في برامج الدراسات العليا. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن برامج الدراسات العليا في قسم السياسات التربوية ليس له امتداد يبدأ من البكالوريوس.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Kuncel & Thomas, ٢٠٠٧) التي أشارت في نتائجها إلى أن اختبار (GMAT) الذي يعد للمتخصصين في الإدارة ليس لديه قدرة على

التنبؤ بمستوى تحصيل طلبة الدراسات العليا في تخصص الإدارة، مما يعني أن الخلفية العلمية للمتقدم لا تسهم في التنبؤ بتحصيلهم الأكاديمي.

وبناءً على هذه النتيجة فإن على قسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود عدم الأخذ بالتخصص العلمي في مرحلة البكالوريوس كمعيار للقبول في برنامج الدراسات العليا لدى القسم؛ لأن ذلك لن يسهم في التنبؤ بتحصيل الطلبة في برامج الدراسات العليا.

وللإجابة عن السؤال الرابع (هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمعايير القبول لطلاب الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى لمتغير الجنس (ذكر –أنثى)؟ فقد عرض الجدول رقم (١١) نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق الإحصائية في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمعايير القبول ببرامج الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية وفقا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

جدول رقم (١١) نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق الإحصائية في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمعايير القبول وفقا للاختلاف في الجنس

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة: ت (t)	الدلالة الإحصائية
الطلاب	٣٨	٧١,١٩٩	٦,١٨٥٦	٠,٥٦٦	٠,٥٧٣
الطالبات	٣٩	٧٠,٣٩٠	٦,٣٤٣٧		

يتضح من الجدول رقم (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمعايير القبول لطلبة برامج الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى للاختلاف في الجنس، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (٠,٥٦٦)، ومستوى الدلالة لذلك يساوي (٠,٥٧٣)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يتضح من تقارب متوسطات كل فئة كما يبين الجدول رقم (١١)، مما يعني أن الاختلاف في الجنس (ذكر، انثى) ليس له تأثير في معايير القبول للدراسات العليا، الأمر الذي لا يتطلب وضع معايير خاصة للطلاب ومعايير أخرى مختلفة للطالبات، ويمكن تفسير هذا النتيجة بأن المؤهلات والقدرات والاستعدادات للطلبة يمكن أن تشترك بين الطلاب والطالبات، ومن ثم فإن معايير

القبول إذا كانت موحدة بيهم يمكن أن تكشف تلك المؤهلات والاستعدادات لهم جمعياً.

وتتفق هذ النتيجة مع دراسة (عيسى و أبو المعاطي، ٢٠١١ م) التي أشارت نتائجها إلى أنه لا يوجد فروق بين الذكور والإناث حول محور سياسات القبول في الدراسات العليا.

وبناءً على هذه النتيجة فإن على قسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود عدم أخذ الاختلاف في جنس المتقدمين للدراسات العليا في تصميم أو تطوير معايير القبول للدراسات العليا، فما ينطبق على الطلاب ينطبق على الطالبات.

وللإجابة عن السؤال الخامس (هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمعايير القبول لطلاب الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى لمتغير الدرجة العلمية (دكتوراه –ماجستير)؟ فقد عرض الجدول رقم (١٢) نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق الإحصائية في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمعايير القبول ببرامج الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية، وفقا لمتغير الدرجة العلمية (دكتوراه أو ماجستير).

جدول رقم (١٢) نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق الإحصائية في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمعايير القبول وفقا للاختلاف في الدرجة العلمية

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة: ت (t)	الدلالة الإحصائية
دكتوراه	٢٥	٧٥,٢٥٦	٦,٠٢٧	٠,٤٩٩	٠,٠٠٠
الطالبات	٥٢	٦٨,٦٤	٥,١٣٩		

يتضح من الجدول رقم (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمعايير قبول الطلبة ببرامج الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى للاختلاف في الدرجة العملية، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (٠,٤٩٩)، ومستوى الدلالة لذلك يساوي (٠,٠٠٠)، وهي قيمة أصغر بشكل واضح من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يعني أن الاختلاف في الدرجة العلمية (دكتوراه – ماجستير) له تأثير في معايير القبول للدراسات العليا، الأمر الذي يتطلب وضع معايير خاصة للطلبة المتقدمين لبرنامج الدكتوراه ومعايير أخرى

مختلفة للطلبة المتقدمين للماجستير، ويتضح أيضاً من الجدول رقم (١٢) بأن متوسط الدرجة الكلية من (١٠٠) لمعايير قبول طلبة الدكتوراه تساوي (٧٥,٢٥٦)، وهي أعلى من متوسط الدرجة الكلية لمعايير القبول لطلبة الماجستير، والتي تساوي (٦٨,٦٤)، مما يعني أن معايير القبول الحالية تناسب برنامج الدكتوراه أكثر من برنامج الماجستير، لاسيما أن هذه المعايير كانت دالة إحصائيا في تنبئها بالمعدل التراكمي للدراسات العليا كما اتضح في نتائج السؤال الأول، ويمكن تفسير هذا النتيجة بأن معايير القبول الحالية بقسم السياسات تعتمد على المقابلة الشخصية التي تقيس القدرات والسمات الشخصية، والاختبار التحريري يتطلب القدرة على الكتابة والتحليل التي أخذ خبرتها الطالب من خلال دراسته في مرحلة الماجستير.

وبناءً على هذه النتيجة فإن على قسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود أخذ الاختلاف بالدرجة العملية (دكتوراه وماجستير) بعين الاعتبار من خلال وضع معايير للقبول للمتقدمين للدراسات العليا في برنامج الدكتوراه وأخرى مختلفة لبرنامج الماجستير، وهذه النتيجة تسهم في تطوير معايير القبول بالقسم من خلال تكوين لجنتين في الدراسات العليا، الأولى معنية ببرنامج الدكتوراه والأخرى معنية ببرنامج الماجستير.

* * *

خامسا: ملخص النتائج والتوصيات

ملخص النتائج:

أظهرت الدراسة الحالية مجموعة من النتائج التي تستحق الاهتمام والتي يمكن استعراضها في النقاط التالية:

١. أن المعايير الحالية للقبول بقسم السياسات التربوية للدراسات العليا والمتمثلة بالمعدل السابق ودرجة الاختبار التحريري ودرجة المقابلة مجتمعة تسهم بصورة دالة إحصائيا عند قيمة (ف) (١١,٦٦١) ومستوى دلالة (٠,٠٠٠) في التنبؤ بالمعدل التراكمي للدراسات العليا بقسم السياسات التربوية.

٢. يعد معيار المقابلة أقوى معايير القبول الحالية بقسم السياسات التربوية في التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية، كما أن معيار اختبار القبول التحريري يسهم في التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية عند دمجه مع معيار المقابلة، أما معيار المعدل التراكمي السابق فلا يسهم في التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية.

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات المعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى للاختلاف في الجامعة التي تخرج منها الطلبة خلال مرحلة البكالوريوس، حيث كانت قيمة (ف) تساوي (١,٨٩٦)، ومستوى الدلالة لذلك يساوي (٠,١٣٨).

٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات المعدل التراكمي لطلبة برامج الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى للاختلاف في التخصص العلمي خلال مرحلة البكالوريوس لديهم، حيث كانت قيمة (ف) تساوي (١,١٥٨)، ومستوى الدلالة يساوي (٠,٣٣٨).

٥. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمعايير القبول لطلبة برامج الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (٠,٥٦٦)، ومستوى الدلالة لذلك يساوي (٠,٥٧٣).

٦. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمعايير قبول الطلبة ببرامج الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى لمتغير الدرجة العملية، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (٠،٤٩٩)، ومستوى الدلالة لذلك يساوي (٠،٠٠٠).

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة فإن الباحث يقدم عدداً من التوصيات:

١. يجب على قسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود مراجعة معايير قبول الدراسات العليا لديه؛ نظراً لأن نتائج هذه الدراسة أوضحت أن بعض المعايير الحالية لا تسهم في التنبؤ بالمستوى التحصيلي لطلبة الدراسات العليا.

٢. تغيير أوزان كل معيار من معايير القبول بناء على قوة تأثيره على التنبؤ بتحصيل الطلاب دراسياً.

٣. الاهتمام بالمقابلة كأحد معايير القبول ببرامج الدراسات العليا من خلال إعطائها الوقت الكافي، ووضع آليات موحدة لتنفيذها.

٤. الاكتفاء باستخدام المعدل التراكمي السابق كشرط للقبول وعدم استخدامه مرة أخرى كمعيار للمفاضلة في القبول للدراسات العليا.

٥. عدم الأخذ بالجامعة التي تخرج منها الطلبة في مرحلة البكالوريوس كمعيار للقبول في الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية.

٦. عدم الأخذ بالتخصصات العلمية في مرحلة البكالوريوس كمعيار للقبول في الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية.

٧. عند تصميم أو تطوير معايير القبول للدراسات العليا فما ينطبق على الطلاب ينطبق على الطالبات.

٨. بناء معايير قبول خاصة ومناسبة لبرامج الدكتوراه وأخرى مختلفة لتناسب برامج الماجستير.

* * *

المراجع العربية:

- ابن منظور، العلامة أبو الفضل. (١٤١٤هـ)، لسان العرب، الطابعة (٣)، المجلد (١٢)، بيروت، دار الفكر للطباعة والنشر.
- أبو هاشم، السيد محمد. (٢٠١٢ م)، معايير القبول بالتعليم العالي كما تدركها عينات مختلفة من المجتمع السعودي، المؤتمر الدولي الأول للقياس والتقويم، المملكة العربية السعودية، من ص ٩٦-١٢٩.
- الأحمدي، عائشة. (٢٠١٣ م)، التصنيف العالمي لجامعات الدارسين السعوديين في الخارج: الواقع والمأمول، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، العدد(٢)، المجلد ١٤، من ص ٥٢٧-٥٦٣.
- آري، دونالد. (٢٠٠٤م)، مقدمة للبحث في التربية، ترجمة: سعد الحسيني، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
- إسلام، وآخرون. (٢٠١٠م)، تطوير منظومة التعليم في ضوء بعض مؤشرات الجودة: دراسة حالة على جامعة طيبة، مصر، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (١٦١)، من ص ١٥-٦٣.
- البنك الدولي. (٢٠١٠ م)، مراجعات لسياسات التعليم العالي: التعليم العالي في مصر، باريس، منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.
- جامعة الملك سعود. (٢٠١٠)، الكتاب الاحصائي للجامعة، الرياض، مطابع جامعة الملك سعود.
- جامعة الملك سعود: عمادة الدراسات العليا. (١٤٣٣هـ)، تشخيص برامج الدراسات العليا بجامعة الملك سعود، الرياض، مطابع جامعة الملك سعود.
- جوهر، علي، و رضوان وائل. (٢٠١٢م)، التعليم العالي العام والخاص: الواقع والتحديات، مصر، المكتبة العصرية.
- الحربي ، محمد. (٢٠١١)، واقع برامج الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، السعودية ، المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد الخامس، ص من ٩٤-١٢٧
- خدنة، ىسمىنة. (٢٠٠٩م)، دراسة حالة جامعة منتوري: واقع تكوين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية، رسالة ماجستر غير منشورة ، الجزائر، جامعة منتوري.

- دياب، عبد الباسط. (٢٠١٠م). تطوير الإدارة الجامعية: دراسة حالة كليات التربية في عدة دول، مصر، العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- دودين، حمزة. (٢٠٠٦م). مشكلات الطلبة في الاختبارات وطرق علاجها: الغش، واستراتيجيات تقديم الاختبارات، وقلق الاختبار، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الزامل، محمد. (٢٠١٢م). قدرة معايير القبول على التنبؤ بالتقدم الأكاديمي لطلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. الرياض: مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض، مكتب التربية العربية لدول الخليج العدد (١٢٦)، ص ١٥٧–٢١٣.
- السدحان، عبدالله. (٢٠٠٤م). الترويح والتحصيل الدراسي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- السلخي، محمود. (٢٠١٢ م). تصور مقترح لشروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء شروط القبول العالمية، القدس، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، المجلد (٢)، العدد (٢٦)، من ص ٣١٥–٣٥٢.
- عبد الموجود، عزت. (١٩٨٣م). الدراسات العليا طبيعتها وإداريتها، عمان: مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد(١٩) ، من ص ٥٧–٩٨ .
- عيسى، محمد و أبو المعاطي، وليد. (٢٠١١م). تقويم برنامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، مصر، مجلة بحوث التربية النوعية: جامعة المنصورة، العدد (١٩)، من ص ٣–٤٤ .
- عودة، أحمد، والخليلي، خليل. (١٩٨٨م). الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، عمان، دار الفكر.
- قنديلجي، عامر.(٢٠٠٨م). البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- كلية التربية، جامعة الملك سعود. (٢٠٠٤ م). دليل كلية التربية، الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.

- متولي، شادية. (٢٠١٢م)، برامج الدراسات العليا التربوية بجامعة القاهرة، دراسة تقويمية في ضوء معايير الجودة، مجلة العلوم التربية، مصر، المجلد (٢٠)، العدد (٢)، ص من ٢٧٩–٣٣٢.
- المقبل، العنود بنت سعود. (٢٠٠٥م)، معايير القبول في جامعات المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية وتصور مقترح، رسالة ماجستير، الرياض، كلية التربية بجامعة الملك سعود.
- موسى، محمد و العتيبي، منصور. (٢٠١٢ م)، تطوير نظام قبول الطلاب بالجامعات العربية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، القاهرة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٣٠)، الجزء الأول، من ص ٧٧–١١١.
- النادي، ابتهاج. (٢٠٠٩م)، تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس من وجهة نظر الخريجين، فلسطين، مؤتمر استشراف مستقبل الدراسات العليا في فلسطين.
- النعيمي، محمد عبدالعال. (٢٠٠٩م)، طرق ومناهج البحث العلمي، الأردن، الوراق للنشر والتوزيع.

ثانياً:المراجع الإنجليزية

- Alexandre F. et al (2009). Admission conditions and graduates' employability. Journal of Studies in Higher Education Vol. 34, No. 7, 795–805
- Briihl, Deborah, S and Wasieleski, David, T. (2004). A Survey of Master's-Level Psychology Programs: Admissions Criteria and Program Policies. Teaching of Psychology Journal Vol. 31, No. 4.
- Casey, Catherine and Childs, Ruth (2011). Teacher Education Admission Criteria as Measure of Preparedness for Teaching. Canadian Journal of Education. 34, 2: 3-20.
- Tanilon, Jenny et al.. (2009). Development and validation of an admission test designed to assess samples of performance on academic tasks. Studies in Educational Evaluation. 35. 168–173.

- Dodge, Laurie and Darwin, Ellen. (2008). Overcoming barriers of tradition through an Effective New Graduate Admission Policy. The Journal of Continuing Higher Education, Vol. 56, No. 2.
- Okoroma, N.S. (2008). Admission Policies and the Quality of University Education in Nigeria. Educational Research quarterly. Vol. 31 Issue 3, p3.
- Kenneth R., Garwood (2002), Admissions Criteria and academic performance in the AFIT graduate cost analysis program, Thesis, air force Institute of Technology: Ohio.
- Kuncel, Nathan, R. and Thomas, Lisa L. (2007). A meta- analysis of predictive validity of the graduate management admission test (GMAT) and undergraduate grade point student academic performance . Academy of Management Learning & Education. Vol. 6, No. 1, 51–68.
- Cho, Yeonsuk, .and Bridgeman, Brent. (2012) Relationship of TOEFL iBT® scores to academic performance: Some evidence from American universities. Language Testing Journal 29(3) 421– 442.
- Raghunathan Karthik (2010) Demystifying the American Graduate Admissions Process. A guide to US graduate admissions, from the perspective of a Masters admissions committee member at Stanford University. http://cse.nitc.ac.in/activities/opportunities

***

- King Saud University. (2004). The College of Education guide. Riyadh: King Saud University Press.
- King Saud University. (2010). The statistical book of the University. Riyadh: King Saud University Press.
- Mitwalli, Sh. (2012). Graduate educational programs at the University of Cairo: An evaluation study in the light of the quality standards. The Journal of Educational Sciences, 20(2), 279-332.
- Moosa, M., & Al-Utaybi, M. (2012). The development of the Arab universities students admission system in the light of contemporary global trends. Arab Journal of Studies in Education and Psychology, (30), 77-111.
- Qandeelji, A. (2008). Scientific research and the use of traditional and electronic sources of information. Oman: Daar Al-Maseerah for Publishing, Distribution and Printing.
- The World Bank. (2010). Revisions on the policies of Higher Education: Higher Education in Egypt. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD).

* * *

- Al-Zaamil, M. (2012). The ability of admission criteria to predict the academic progress of the Preparatory Year students at King Saud University. Journal of the Arabian Gulf Message, (126), 157-213.
- Ari, D. (2004). An introduction to research in education. S. Al-Husayni (Trans.). Al-Ain: University Book House.
- Awdah, A., & Al-Khaleeli, Kh. (1988). Statistics for the researcher in Education and Humanities. Oman: Daar Al-Fikr.
- Diyaab, A. (2010). The development of university administration: A case study of Education Colleges in several countries. Egypt: Science and Faith for Publication and Distribution.
- Doodeen, H. (2006). Students' problems in tests and methods to solve them: Fraud, strategies to administrate tests, and test anxiety. Kuwait: Al-FalaaH for Publication and Distribution Library.
- Ibn Manzhoor. (1414). Lisaan Al-Arab (3rd ed.). Beirut: Daar Al-Fikr.
- Iessa, M., & Abu Al-Ma`aaTi, W. (2011). Evaluation of the graduate studies program in the Faculty of Education at University of Taif from the viewpoint of the faculty members and students. Journal of Education Research Quality, (19), 3-44.
- Islaam, et al. (2010). The development of education system in the light of some quality indicators: A case study on Taybah University. Journal of Studies in Curriculum and Instruction, (161), 15-63 .
- Jawhar, A., & RaDHwaan, W. (2012). Public and private higher education: Reality and challenges. Egypt: Modern Library.
- Khadna, Y. (2009). Mentouri University case study: The reality of graduate students formation at the University of Algeria (Unpublished master's thesis). Algeria: Mentouri University.
- King Saud University. (1433). The diagnosis of graduate programs at King Saud University. Riyadh: King Saud University Press.

List of References:

- Abdulmawjood, I. (1983). Graduate studies, its nature and administration. Journal of the Association of Arab Universities, (19), 57-98.
- Abu Haashim, A. (2012). Higher education admissions standards as perceived by different samples of Saudi society. The First International Conference on Measurement and Evaluation, Saudi Arabia, 96-129.
- Al-AHmadi, A. (2013). The global ranking of universities in which Saudis study abroad: Reality and expectations. Journal of Educational and Psychological Sciences, 14(2), 527-563.
- Al-Harbi, M. (2011). The reality of graduate programs in the College of Education at King Saud University from the perspective of students and faculty members. Saudi Journal of Higher Education, (5), 94-127.
- Al-Muqbil, A. (2005). Theadmission criteria at universities in the Kingdom of Saudi Arabia: An analytical study and conceived proposal (Unpublished master’s thesis). Riyadh: College of Education, King Saud University.
- Al-Naadi, I. (2009). An evaluation of graduate programs at Al-Najaah National University in Nablus from the standpoint of the graduates. Exploring the Future of Graduate Studies in Palestine Conference.
- Al-Ni`aymi, M. (2009). The methods of scientific research. Jordan: Al-Warraaq for Publication and Distribution.
- Al-SadHaan, A. (2004). Recreation and academic achievement. Riyadh: The Arab Bureau of Education of the Gulf Countries.
- Al-Salkhi, M. (2012). A suggested proposal for the conditions of students selection in the education colleges of Jordanian universities in the light of the global admission conditions. Al-Quds Open University for Research and Studies Journal, 2(26), 315-352.

Abilityof theCriteria of Admission ToPost-Graduate Studies in the Department of Educational Policy at King Saud Universityto Predict Students' Academic Achievement

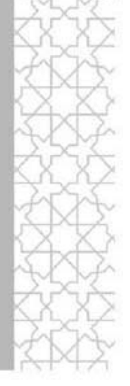
Dr. Uthmaan MuHammad Al-Minayyi`
Associate Professor- Department of EducationalPolicy- Foundations of Education - College of Education -King Saud University

Abstract:

This study aims to verify the suitability of thecriteria of admission for post-graduate students in the Department of Educational Policy at King Saud University to predict the academic achievement of students. In addition to this, the study aims to determine whether further criteria such as previous major and University can be used to predict the academic achievement of graduates. The researcher uses the documentary method of using a sample thatconsists of 77 records of graduate students in the Department of Educational Policy. This includes summarizing and classifying data of graduate students prior to entering the graduate program and post-graduation. Subsequently, this data is analyzed and measured using thecorrelation method to identify any correlation between the variables.

The results of the study show that a combination of the current criteria for admission, namely previous grade point average (GPA), admission test and interview have a strong correlation with accurately predicting graduate achievement. The criterion of the interview shows the strongest correlation while the previous GPA is statistically insignificant. Further to this, the study concludes that previous major and University of a graduate have no effect on predicting the academic achievement of graduates. The results also indicate that there is a significant difference between admission criteria attributed to the program of study variable (MS, PhD). However, there is no statistical significance attributed to gender variable (male, female).

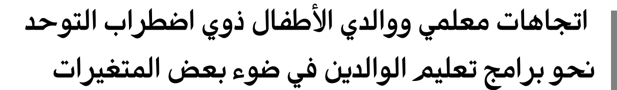
Keywords: Higher education, Admission requirements



اتجاهات معلمي ووالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد نحو برامج تعليم الوالدين في ضوء بعض المتغيرات

د. إبراهيم عبد الفتاح الغنيمي
كلية التربية - جامعة بنها وجامعة الملك سعود





اتجاهات معلمي ووالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد نحو برامج تعليم الوالدين في ضوء بعض المتغيرات

د. إبراهيم عبد الفتاح الغنيمي

كلية التربية – جامعة بنها وجامعة الملك سعود

ملخص البحث:

هدف البحث: التعرف على اتجاهات معلمي، ووالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد نحو برامج تعليم الوالدين. عينة البحث: (٦٠) من معلمي ووالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد. أدوات البحث: مقياس "الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين". نتائج البحث: وجود فرق دال –إحصائياً– بين متوسطي درجات معلمي ووالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين، وذلك في اتجاه المعلمين، وعدم وجود فروق دالة –إحصائياً– بين متوسطات رتب درجات معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين تعزى لمتغير المؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية، والدافع نحو العمل في الميدان، ووجود فروق دالة –إحصائياً– بين متوسطات رتب درجات معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين تعزى لمتغير الحصول على دورات تدريبية، ووجود فروق دالة –إحصائياً– بين متوسطات رتب درجات والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين تعزى لمتغير المستوى التعليمي، والمستوى الاقتصادي المدرك، ومستوى المساندة الاجتماعية المدرك، ومستوى الرضا عن حالة الطفل، وعدم وجود فروق دالة –إحصائياً– بين متوسطات رتب درجات مجموعتي الآباء والأمهات على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، اضطراب التوحد، برامج تعليم الوالدين.



المقدمة:

يعد اضطراب التوحد أحد الاضطرابات المحيرة التي تصيب العديد من الأطفال، ويتضح ذلك في صعوبة تحديد الأسباب الحقيقية لهذا الاضطراب، والمشكلات السلوكية، والقصور الاجتماعي والمعرفي الناتج عنه، والتكلفة التي يُحتاج إليها في سبيل الحد من آثاره؛ ليس هذا فحسب، بل إن المشكلة الكبيرة التي تواجه العاملين في ميدان اضطراب التوحد تتمثل في عدم تجانس الأطفال المصابين به، مما يثقل كواهلهم في سبيل تفريد الخدمات المقدمة لهم، بما يتناسب وخصائص، ومشكلات كل طفل على حدة.

ومن أبرز المشكلات في ميدان اضطراب التوحد الزيادة المستمرة في أعداد الأطفال المصابين به، وهو ما أوضحته التقارير الصادرة عن المركز القومي لإحصاءات الصحة بالولايات المتحدة الأمريكية، والتي تناولت التغيرات الحادثة في نسبة انتشار هذا الاضطراب لدى الأطفال في عمر المدرسة بناءً على تقارير الوالدين، وذلك في الفترة ما بين ٢٠٠٧ حتى ٢٠١١–٢٠١٢، حيث قُدر انتشار هذا الاضطراب في عامي ٢٠١١–٢٠١٢ بنسبة ٢% لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦–١٧ عاماً، أي ما يعادل (١ في كل ٥٠ طفلاً)، وهو عال بصورة واضحة مقارنة بالتقدير الذي تم في عام ٢٠٠٧، حيث بلغ ١,١٦% لدى الأطفال في نفس الفئة العمرية، وهو ما يعادل (١ في كل ٨٦ طفلاً)، كما لوحظت هذه الزيادة المستمرة لدى الأطفال في جميع المجموعات العمرية (من ١,٣١% إلى ١,٨٢% لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ – ٩أعوام، ومن ١,٤٥% إلى ٢,٣٩% لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠–١٣ عاماً، ومن ٠.٧٣% إلى ١,٧٨% لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ١٤–١٧ عاماً، ولدى الأولاد الذكور (من ١,٨٠% إلى ٣,٢٣%)، ولدى الإناث (من ٠.٤٩% إلى ٠.٧٠%) (Blumberg, Bramlett, Kogan, Schieve, Jones, & Lu, ٢٠١٣).

ونتيجةً لهذا التزايد المستمر في أعداد الأطفال ذوي اضطراب التوحد، والذين هم في حاجة إلى التدخل، عرض العديد من الباحثين تدريب وتعليم الوالدين كإجراء فعال وبديل للتدخلات المباشرة من جانب المختصين، وذلك لزيادة فرص التعليم، والتعميم،

وتقليل تكلفة علاج هؤلاء الأطفال (Heitzman-Powell, Buzhardt, Rusinko, & Miller, ٢٠١٣)، وكنتيجة لتأثير السلوكات المضطربة في ٥٠–٧٠% من هؤلاء الأطفال، مثل نوبات الغضب، والعدوان، وعدم الامتثال، وإيذاء الذات، وتدمير الممتلكات، والتهور، وفرط الحركة، والتي تتعارض مع اكتساب وأداء مهارات الحياة اليومية، حيث يتم تعليم الوالدين الاستراتيجيات لمنع هذه السلوكات، أو الاستجابة لها، مثل استخدام الجداول البصرية، والمعالجات البيئية، والتعزيز التمييزي، وفنيات تقديم التعليمات (Bearss, Johnson, Handen, Smith, & Scahill, ٢٠١٣)، كما أن حاجة هؤلاء الأطفال لإشراف ورقابة الكبار بصورة مستمرة خلال السنوات المبكرة من الحياة، وقضاءهم معظم الوقت مع الوالدين، يجعل الوالدين معلمين أوائل، بصورة مباشرة، لأطفالهم أثناء اليوم في العديد من الأوضاع الطبيعية (Hart, & Risely, ١٩٩٩)، فخلال السنوات المبكرة تكون التفاعلات بين الوالدين والطفل متكررة ومتنوعة بصورة كبيرة، بناءً على الموقع (مثل: المنزل، والسيارة، ومحل البقالة)، والنشاط (مثل: التغذية، والارتداء، واللعب، والاغتسال)، والعوامل الأخرى (مثل: الوقت خلال اليوم، ومزاج الطفل والوالدين)، مما يسهل على الوالدين تعريض أطفالهم للعديد من فرص التعلم على مدار الساعة، خلافاً للمختصين، والمعلمين، ومقدمي الخدمة (Symon, ٢٠٠١)، وهذا كله يجعل من الضروري إعداد برامج أو دورات تدريبية لإمداد الوالدين بالمعلومات، أو تعليمهم المهارات لمساعدتهم في تغيير سلوكهم، لتعديل تفاعلاتهم مع أطفالهم (Schultz, Schmidt, & Stichter, ٢٠١١).

وفكرة الاستفادة من الوالدين كمعالجين امتدت عبر العقود الأربعة الماضية، باعتبار أن تعليم الوالدين يمكن أن يتصدى لمسألة التعميم، فمقدمو الخدمة يرون الطفل –عادةً– في عدد من الأوضاع المقيدة فقط، مثل غرفة العيادة، بينما يستطيع الوالدان تقديم فرص التعلم لأطفالهم في العديد من الأوضاع الطبيعية، مثل المنزل، والمجتمع، وبالرغم من أن طبيعة إشراك الوالدين من الممكن أن تختلف بصورة كبيرة عبر البرامج، والأسر، والأطفال، إلا أن النموذج الأكثر شيوعاً لمشاركة الوالدين هو نموذج

تعليم الوالدين، حيث يتعلم الوالدان الفنيات للعمل مع أطفالهم، ومن ثم يستمر التدخل، حتى في حالة غياب المختص(Steiner, Koegel, Koegel, & Ence, ٢٠١٢)، فاستخدام برامج تعليم والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد التسريعية والمختصرة يسهم في استمرارية علاج أطفالهم، باكتساب هؤلاء الأطفال للمهارات، وتعميمها (Stahmer, & Gist, ٢٠٠١; Vismara, Colombi, & Rogers, ٢٠٠٩; Nefdt, Koegel, Singer, & Gerber, ٢٠١٠)، حيث يقوم هذا التدخل على فكرة أن نمو الطفل من الممكن أن يُسَهّل من خلال تحسين معرفة واستراتيجيات الوالدين الخاصة بتفاعلهم مع أطفالهم (Knowlton, & Mulanax, ٢٠٠١)، كما أن تدريب الوالدين على إدارة السلوك، ونمو المهارات الوالدية، لزيادة إحساس الوالدين بالكفاءة، يحد من الضغوط الوالدية، ويحسن سلوكيات الطفل ذي اضطراب التوحد، فالأطفال يتعلمون وينمون في سياق أسرهم، مما يجعل من المنطقي ضرورة نقل فنيات التدخل عبر الأوضاع التي يشارك فيها كل من الأسرة والطفل، فالبيئات الطبيعية تحدث فيها أنشطة التعلم، باعتبارها المكان الصحيح في الوقت الصحيح (Tonge, Brereton, Kiomall, Mackinnon, & Rinehart, ٢٠١٢).

والمراجع لتاريخ برامج تعليم الوالدين Parent Education Programs يجد من الباحثين مَن أقرّ ظهورها منذ ستينات القرن الماضي، لمواجهة مشكلات الطفولة، مثل السلوكيات المضطربة، واضطراب فرط الحركة وصعوبة الانتباه، والقلق، والصعوبات النمائية، واضطراب التوحد، وذلك للحد من هذه المشكلات، وتحسين مهارات الأطفال، وزيادة مهارات وكفاءة الوالدين (Brookman-Frazee, Stahmer, Baker, Tsai, ٢٠٠٦)، ومنهم من أقر ظهورها منذ ٣٠ عاماً لتعليم والدي الأطفال ذوي السلوك المضطرب، وذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة ما قبل المدرسة، وحتى مرحلة المراهقة (Bearss, Johnson, Handen, Smith, & Scahill, ٢٠١٣)، وآخرون يؤكدون ظهورها على يد لوفاس، وزملائه، عام ١٩٧٣، والذين أوضحوا أن الأطفال الذين تم تدريب والديهم على إدارة التدخل استمروا في تحقيق المكاسب، بينما الأطفال الذين تمت إعادتهم إلى

الوضع المؤسسي فقدوا المهارات التي اكتسبوها سابقاً، حيث تعمل هذه البرامج على تحسين العلاقة بين الطفل ووالديه، وزيادة مهارات التواصل، ومهارات العناية بالذات، والانتباه المترابط، والمهارات الاجتماعية، وتقليل السلوكيات غير الملائمة، والسلوكيات التكرارية والمقيدة، وزيادة التعميم، والمحافظة على المهارات المكتسبة عبر الوقت لدى أطفالهم، وتحسين جودة حياة الأسرة بتقليل الضغوط الوالدية، وزيادة تفاؤل الوالدين بقدرتهم على التأثير في نمو أطفالهم (Ingersoll & Dvortcsak, ٢٠٠٦, Steiner, Koegel, Koegel, & Ence, ٢٠١٢)، حيث تعتمد هذه البرامج على توسط الوالدين وتعليمهم تعزيز السلوكيات الاجتماعية لأطفالهم، وإتاحة الفرص البيئية لتسهيل تفاعلهم مع أقرانهم(Jull, & Mirenda, ٢٠١١).

وعلى المستوى المؤسساتي أقر المركز القومي الأمريكي للبحوث ضرورة تضمين تعليم الوالدين في برامج التدخل الشاملة لتحسين التواصل، والسلوك الاجتماعي، وخفض السلوك المضطرب، وزيادة التعميم لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتقليل تكلفة الخدمات، وزيادة الدعم العلاجي للطفل، حيث إن والدي هؤلاء الأطفال أكثر حاجةً إلى برامج تعليم الوالدين (Steiner, ٢٠١١)، لأنها فعالة في تعليمهم استخدام الإجراءات، والفنيات السلوكية المتنوعة (مثل: التحفيز، والتلاشي، والتشكيل، والتسلسل، والتعزيز، والعقاب، وجمع البيانات، والتعميم، والمداومة) مع أطفالهم (Crockett, Fleming, Doepke, & Stevens, ٢٠٠٧, Crockett, Fleming, Doepke, & Stevens, ٢٠٠٧)، فتدريب الوالدين كمعالجين يزيد كمية الدعم للأطفال الذين يحتاجون تدخلاً فردياً مكثفاً، ويزيد في معدلات تقدمهم (Symon, ٢٠٠١).

وهناك العديد من التعريفات لبرامج تعليم الوالدين، منها تعريفها بأنها الأنشطة النظامية التي يقوم المختصون بتطبيقها لمساعدة الوالدين في تحقيق أهداف ونتائج محددة مع أطفالهم (Mahoney, Kaiser, Girolametto, MacDonald, Robinson, Safford, et al., ١٩٩٩)، أو التدخلات التي تهدف تحسين مهارة الوالدين لزيادة صحة، وأمان، ونمو أطفالهم، حيث يتعلم الوالدان كيفية التعامل مع السلوكيات المشكلة،

وزيادة الاستقلالية في مهارات الحياة اليومية، وتشجيع التواصل الوظيفي، وزيادة مهارات اللعب لدى الطفل، مما يساعده في اكتساب المهارات، وتسهيل محافظته عليها، وزيادة تعميمها عبر الأشخاص، والأوضاع، والسلوك (Matthews, & Hudson, ٢٠٠١)، والتقييم الوظيفي، والمبادئ السلوكية، وإجراءات زيادة التواصل الاجتماعي، وهناك العديد من الطرق، ووسائل الإعلام التي تستخدم لزيادة الحصول على التدريب، وتشمل هذه الطرق برامج الفيديو، وبرامج التدريب السلوكي للوالدين باستخدام الكمبيوتر، وبرامج التدريب المكثف لمدة أسبوع لأسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد في المناطق البعيدة جغرافياً (Heitzman-Powell, Buzhardt, Rusinko, & Miller, ٢٠١٣).

كما يوجد العديد من نماذج تعليم والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، والتي تختلف في كمية التدخل، وطريقة تقديم العلاج، والمكونات العلاجية المقدمة، والمتلقين المستهدفين (Marcus, Kunce, Schopler, ٢٠٠٥)، وبالرغم من أن معظم برامج تعليم الوالدين تميل إلى مواجهة الأعراض الأساسية لاضطراب التوحد (مثل: مشكلات التواصل والتفاعل الاجتماعي)، أو السلوك المشكل (مثل: عدم الامتثال، والعدوان)، فإن هناك برامج أخرى تواجه حالات أكثر تحديداً (مثل: النوم، واستخدام الحمّام، والتغذية) (Steiner, Koegel, Koegel, & Ence, ٢٠١٢).

وتشير برامج تعليم الوالدين–أيضاً– إلى البرامج والدورات التدريبية المصممة لإمداد الوالدين بالمعلومات، وتعليمهم المهارات وجهاً لوجه، وتتضمن تأثيرات إيجابية على الأطفال ذوي الإعاقات، ووالديهم، وتستخدم المحاضرات في موضوعات محددة (مثل فهم اضطراب التوحد، ومبادئ إدارة السلوك، والخدمات المتاحة، واستراتيجيات زيادة مهارات التواصل، والمهارات الاجتماعية، وإدارة الضغوط ومشكلات الصحة النفسية لدى الوالدين)، والمناقشات الجماعية، والنمذجة، ولعب الدور، ومشاهدة أشرطة الفيديو، وحل المشكلات، والواجبات المنزلية، وبناء العلاقات بين الوالدين (Chiang, ٢٠١٣)، فالتدريب السلوكي للوالدين –مثلاً– يكسب الوالدين القدرة على تطبيق إجراءات تحليل السلوك التطبيقي مع أطفالهم في المنزل وجهاً لوجه، مثل أن يقدم الوالدان

لأطفالهم العديد من المهام التعليمية المنفصلة، مثل اتباع الأوامر خطوةً بخطوة (مثل: أشر إلى الكرة الحمراء، المس أنفك)، والقيام بالتقليد اللفظي (مثل: قل: أ، قل: ب)، ومطابقة الأشياء، وبعد تقديم كل توجيه إما أن تتم مكافأة الطفل، بعد إعطاء الإجابة الصحيحة، أو يتم عقابه بعد إعطاء إجابة خاطئة، كما تتضمن برامج تعليم الوالدين تعليمهم الدفاع عن أطفالهم، وإمداد الآباء الآخرين بالمعلومات والدعم (Symon, ٢٠٠١).

ويمكن تقسيم برامج تعليم الوالدين إلى نوعين: البرامج الفردية لتعليم الوالدين Individualized Parent Education Programs: وتتكون من جلسات فردية وجهاً لوجه مع الوالدين والطفل، وهذه الاستراتيجية تصبح مفيدةً عندما تصمم بناءً على احتياجات الطفل، وعندما تؤكد على الممارسة والتغذية الراجعة، والجلسات الفردية من الممكن أن تعقد في أي مكان مناسب (مثل: المنزل، والأوضاع المجتمعية)، وذلك للمساعدة في تعميم المهارات. والأسلوب الشائع لتعليم الوالدين الاستراتيجيات المحددة في التعليم الفردي للوالدين هو الذي يجمع بين: ١-التعليم التوجيهي، وعرض المواد المكتوبة؛٢-النمذجة، أو وصف الإجراءات الجديدة، ٣-الممارسة الحية مع التغذية الراجعة الفورية (Gillette, & LeBlanc, ٢٠٠٧).

وتمثل النوع الثاني في البرامج الجماعية، والبرامج عن بعد Group and Distance Programs: وتتميز بالعديد من المزايا، من حيث التكلفة، والدعم الاجتماعي، وتخفيف الضغوط، وبالرغم من أن البرامج الجماعية تتيح المعلومات المتعلقة بالبرامج الفردية، إلا أن الأطفال لا يحضرون -غالباً- في هذه المجموعات، مما يجعلها فرصة فريدة للتعلم الرسمي، فعلي سبيل المثال تتضمن بعض البرامج الجماعية أشرطة فيديو لعمل الوالدين مع أطفالهم، ويتم إعطاء التغذية الراجعة للوالدين داخل سياق الجماعة بناء على أشرطة الفيديو هذه. ويتم في هذه البرامج الجماعية إتاحة الفرص للوالدين للتعلم من الأعضاء الآخرين في المجموعة، حيث تعمل المجموعة على زيادة الدعم الاجتماعي للمشاركين، كما توصل الباحثون إلى نتائج واعدة بخصوص برامج تلقي تعليم الوالدين

عبر برنامج مؤتمرات الإنترنت، كما أن هناك عدداً من مواقع الإنترنت التي تتيح العديد من الخدمات للوالدين والمهنيين بخصوص التدريب، وإدارة البرنامج (Steiner, Koegel, Koegel, & Ence, ٢٠١٢)، حيث لعب التطور الحادث في التكنولوجيا دوراً واضحاً في تطوير تدخلات تعليم الوالدين، وذلك مع تزايد أجهزة الفيديو، وأسطوانات الفيديو الرقمية، واستخدام برامج التدريب التكنولوجي الموجهة ذاتياً، وبرامج شبكة الإنترنت، والتي أصبحت نموذجاً واعداً لتعليم الوالدين (Steiner, Koegel, Koegel, & Ence, ٢٠١٢).

وبرامج التعلم الموجه ذاتياً، والتي بدأت من خلال التعليمات بواسطة الفيديو، استخدمت بصورة فعالة في كل من العناية الصحية، والأوضاع التعليمية، لتغيير وتعليم السلوكيات للعديد من الأشخاص. وتقوم هذه البرامج على فكرة مؤداها أن الفرد من الممكن أن يتعلم المهارات كي يعدل سلوكه الخاص بصورة مستقلة، وهي تعد أسلوباً فعالاً وعملياً لتقديم التدريب التمهيدي لوالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، سواء الذين ينتظرون من أجل الحصول على خدمات التدخل الذي يتبع عملية التشخيص، أو الذين وجدوا في أماكن لا يستطيعون الحصول فيها على العلاجات المدعومة إمبريقياً(Nefdt, Koegel, Singer, & Gerber, ٢٠١٠).

ويستطيع المختصون تطوير العديد من الاستراتيجيات كي تستخدمها الأسر خلال أعمالها الروتينية اليومية، وذلك لتقليل الضغوط، وتسهيل الاستخدام الوالدي للاستراتيجيات العلاجية، وذلك من خلال الاستفادة من نماذج العلاج خلال البيئة الطبيعية (Yoder, & Stone ٢٠٠٦). فعلى سبيل المثال إذا كان السلوك المستهدف هو زيادة حصيلة المفردات اللغوية لدى الطفل، فإن الوالدين يستطيعون أن يوفروا الفرص لتعليم اللغة إذا كان الطفل جائعاً، ويريد تناول وجبة خفيفة، وخلال هذا السياق يستطيع الوالدان إعطاء الطفل الاختيار بين عناصر الوجبات الخفيفة، ووضع تسمية للعنصر الذي اختاره الطفل، والطلب منه أن يكرر اسم العنصر المستهدف، وبعد ذلك إعطاء العنصر كمعزز طبيعي، والعديد من فرص التعليم هذه من الممكن أن تطبق في

سياقات، مثل: الدخول في السيارة، وأنشطة اللعب (Steiner, Koegel, Koegel, & Ence, ٢٠١٢).

ويوضح سايمون (Symon, ٢٠٠٥) أنه في برامج تعليم الوالدين ينظر إلى مدربي الوالدين على أنهم خبراء، أو معلمون، وينظر إلى الوالدين كمتعلمين، ويقوم مدربو الوالدين بشرح ونمذجة الفنيات للوالدين، وإمداد الأسرة بالمعلومات، ويكون الهدف بالنسبة للوالدين هو استيعاب المعلومات، وتعلم استخدام الفنيات بأنفسهم، كما أن بعض برامج تعليم الوالدين تثري دور الوالدين من مجرد كونهم متعلمين إلى كونهم شركاء متعاونين، وقد حدد قيصر وهانكوك (Kaiser, & Hancock, ٢٠٠٣) مجموعة من المهارات القبلية الضرورية لمعلمي الوالدين، وهذه المهارات هي: الفهم المتقن لإجراءات التدخل، ونموذج التعلم التعاوني والاستجابي، والطلاقة في العرض، وتقديم التغذية الراجعة الفورية للوالدين، والقدرة على تفريد برنامج التدخل، وتقييم التقدم، واستخدام الأمثلة الإيجابية المحسوسة، وبناء الألفة من خلال الاعتراف بمشاعر الوالدين (مثل: الشعور بالذنب، والإحباط)، والاستماع إلى مخاوف الوالدين.

وأوضح كين، وآخرون (Keen, Couzens, Muspratt, & Rodger, ٢٠١٠) أن القصور في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطرب التوحد يعد واحداً من المنبئات الثابتة بالضغوط لدى والدي هؤلاء الأطفال، وبينما تتأثر الأمهات بالمشكلات الانفعالية، ومشكلات الأكل والنوم لدى الطفل، يتأثر الآباء بالسلوكات الخارجية للطفل، وتسهم برامج تعليم الوالدين في مساعدتهم على التغلب على هذه الضغوط، فاستراتيجيات التواصل المعزز والبديل، والترتيب البيئي، وإتاحة الفرصة، والتقليد، واتخاذ الدور فنيات يستخدمها الوالدان في تفاعلاتهم اليومية مع أطفالهم لتشجيع نموهم الاجتماعي، والتواصلي، مما يوفر لهؤلاء الأطفال بيئات منزلية تثري نموهم الاجتماعي والتواصلي، وتتصدى –في الوقت نفسه– للصعوبات المضاعفة المرتبطة بالخبرات الوالدية حول الضغوط والكفاءة.

وتقدم برامج تعليم الوالدين العديد من الفوائد المهمة للطفل، والأسرة، من حيث مساعدة الطفل على تعميم المهارات التي اكتسبها، والإبقاء عليها، وتحسين جودة الحياة الأسرية بتقليل الضغط الوالدي، وزيادة أوقات الراحة والترفيه؛ وتفاؤل الوالدين بقدرتهم على التأثير في نمو أطفالهم، وتعليمهم مهارات اللغة اللفظية، والتواصل غير اللفظي (Ingersoll, & Gergans, ٢٠٠٧)، وزيادة وفرة التدخلات، فأثناء السنوات المبكرة من حياة الطفل تكون هناك حاجة للمراقبة المستمرة، والتفاعلات الطبيعية بين الطفل والوالدين، والإجراءات المعتادة التي تحدث خلال اليوم تتنوع وتتكرر، وعندما تستخدم بفعالية من الممكن أن تمد بعدد هائل من فرص التعلم الفعال (Koegel, Symon, & Koegel, ٢٠٠٢)، كما تسهم هذه البرامج في تقليل أعراض الاكتئاب، وخفض الانفعال غير المقبول، والمشكلات الأسرية، والضغوط المرتبطة بمحدودية الفرص المتاحة، وزيادة فعالية الذات لدى الوالدين (Brookman-Frazee, & Koegel, ٢٠٠٤, Oosterling, Visser, Swinkels, Rommelse, Donders, Woudenberg et al., ٢٠١٠)، وزيادة السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتعليم الوالدين إجراء التقييمات الوظيفية المستقلة للسلوك، والاستجابات الوظيفية الملائمة لأطفالهم، مما يسهم في زيادة السلوك الملائم، وتعزيز التعميم، وإمداد الوالدين بأساليب إدارة سلوكيات أطفالهم (Frea, & Hepburn, ١٩٩٩)، وبناءً على ذلك أصبح الوالدان جزءاً لا يتجزأ من ممارسات التدخل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد، لأنهم يؤدون دوراً محورياً في دعم تواصل، وإدارة سلوك هؤلاء الأطفال، وتعليمهم يقلل من عدد الخدمات التي تخرج الطفل من المنزل، أو الأوضاع المجتمعية الأخرى، وتكلفة هذه الخدمات ومن ثم تزيد الوقت الذي يقضيه في البيئات الطبيعية (Rocha, Shreibman, & Stahmer, ٢٠٠٧).

وفي برامج تعليم الوالدين يجب التأكد من ممارسة الوالدين للمهارات بدلاً من قضاء وقت طويل في نمذجة الإجراءات، وهذا يعد نقطةً مهمةً للوالد المعلم، وبالإضافة إلى ممارسة المهارات خلال الجلسات، فإن تعليم الوالدين التقليل من التواصل السلبي

(مثل: النقد، والسخرية)، وإظهار الحماس، واتباع قيادة الطفل في أنشطة اللعب هي مكونات –أيضاً– لبرامج تعليم الوالدين ذوات النتائج الناجحة الخاصة بسلوكيات ومهارات الوالدين (Steiner, Koegel, Koegel, & Ence, ٢٠١٢).

ومن أجل أن يصبح تدريب الوالدين متقبلاً كمكون قانوني وضروري في تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد في عمر ما قبل المدرسة، فإن الباحثين يحتاجون إلى إتاحة نماذج تدريب الوالدين، والتي من الممكن أن يتبناها بسهولة معلمو التربية الخاصة الذين يعملون في النظام العام، كما أن معلمي التربية الخاصة يحتاجون أن يتم إمدادهم بالتعليمات الصريحة حول استراتيجيات التدريس للوالدين، وكيفية العمل مع الأسر، واستراتيجيات تعلم الكبار، ومهارات التدريب (Ingersoll & Dvortcsak, ٢٠٠٦).

والعقبات التي تحول دون إتاحة تعليم الوالدين ترتبط –بصورة أساسية– بمسألة النشر، والتعميم، والتدريب، فمعظم برامج تدريب الوالدين القائمة على الدليل ليست في متناول المعلمين، كما أنه من النادر أن يتم تدريب المعلمين على كيفية استخدام استراتيجيات تعليم الوالدين. ومعظم معلمي التربية الخاصة، خاصةً من يعمل مع الأطفال الذين وصلت أعمارهم ثلاث سنوات أو أكثر، تم تدريبهم على العمل مع الأطفال، وليس الكبار، وهم يفتقرون إلى معرفة كيف يتعلم الكبار، وفنيات تدريس المهارات المحددة للوالدين، كما أن هناك عدم تناسب بين نماذج تعليم الوالدين الحالية القائمة على التدريب، وبناء معظم برامج التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة بالنسبة للأطفال ذوي اضطراب التوحد، ومعظم نماذج تدريب الوالدين القائمة على التجريب يتم تطبيقها بصورة فردية مع الوالد، والطفل، ومعلم الوالدين مرة أو مرتين كل أسبوع عبر العديد من الأشهر، بينما برامج التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال ذوي اضطراب التوحد تقدم بصورة نموذجية في وضع الصف، مما يتيح وقتاً قليلاً جداً للمعلمين كي يتقابلوا –بصورة فردية– مع الوالد، والطفل، وهذا الاختلاف يجعل من الصعب على معظم معلمي التربية الخاصة وضع تصور باستخدام هذه النماذج داخل برامجهم (Ingersoll & Dvortcsak, ٢٠٠٦).

ويعد التدريب على الاستجابة الجوهرية أحد التدخلات الفعالة المستخدمة مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد في سياق نموذج تعليم الوالدين، وهو نموذج تدخل سلوكي طبيعي نظامي يركز على السلوكات، والمهارات الجوهرية، والتي يؤدي اكتسابها إلى اكتساب مهارات أخرى غير مستهدفة، خاصةً التفاعلات الاجتماعية- التواصلية، وذلك من خلال التركيز على اختيار الطفل (إضافة الاهتمامات، والضبط المشترك)، وتوفير الفرص للطفل كي يحقق السلوك المستهدف، والتعزيز الطبيعي، والجماعي (Roxburgh & Karbone, ٢٠١٢). ويتألف التدريب على الاستجابة الجوهرية من فنيات التدريب على المحاولة المنفصلة، وتحليل السلوك التطبيقي، حيث يتم إعطاء التعليمات الواضحة المناسبة للمهمة، والمهام التي يستطيع الطفل القيام بها مسبقاً، ويتم اختيار المهام التي تمثل أشياء يحب الطفل القيام بها، ويتبع ذلك النتيجة، والتي تعتمد على الاستجابة (National Autism Center, ٢٠٠٩).

ويعتبر العلاج بالتفاعل بين الوالدين والطفل Parent-Child Interaction Therapy، والذي يركز على علاج السلوكات المضطربة لدى الأطفال، نموذجاً لتعليم وتدريب والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، يستخدم العلاج باللعب، والفنيات السلوكية لتحسين العلاقة بين الوالدين والطفل، حيث يتعلم الوالدان من خلاله كيف يصبحون أكثر فعالية في إدارة سلوك أطفالهم (Heitzman-Powell, Buzhardt, Rusinko, & Miller, ٢٠١٣).

وقام بويد، وآخرون (Boyd, McDonough, Rupp, Khan, & Bodfish, ٢٠١١) بتصميم برنامج لتعليم الوالدين أُطلق عليه "العلاج المطبق بواسطة الأسرة لعدم المرونة السلوكية"، وفيه استُخْدِمَ كلٌ من التعليم المباشر (مثل: المحاولات المنفصلة)، وطرق التعلم السلوكي الطبيعي (مثل: استراتيجيات التعلم المضمنة)، وذلك لعلاج السلوكيات التكرارية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. وكانت أهداف هذا البرنامج متمثلة في: أ-تعليم الوالدين ومقدمي الرعاية النظر إلى السلوكات التكرارية باستخدام النموذج النمائي العصبي، والذي يتناول هذه الأعراض كجزء من اضطراب مقره الدماغ،

حيث يكون من الممكن أن يتغير من خلال خبرات تعليمية، وتجريبية محددة؛ ب– تعليم الوالدين كيفية إدارة الجلسات، حيث يتعلم الوالدان تحديد الإشارات البيئية المحتملة التي تثير أعراض الطفل، وبعد ذلك يقومون بتعليم أطفالهم منع السلوكيات التكرارية في وجود هذه الإشارات، واستبدالها بسلوكيات تكيفية بديلة؛ ج–تعليم الوالدين كيفية تضمين هذا البرنامج في الأعمال اليومية لأطفالهم كأسلوب لتقليل التكيف والتعزيز الوالدي للسلوكيات التكرارية، وتكثيف البرنامج.

وأوضح ميدان وآخرون (Meadan, Meyer, Snodgrass, & Halle, ٢٠١٣) أنه بدعم من الإدارة الأمريكية للتربية، وكذلك معهد العلوم التربوية الأمريكي، تم تطوير مشروع برنامج استراتيجيات التواصل المطبقة بواسطة الوالدين Parent-Implemented Communication Strategies (PiCS) لتحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال الصغار ذوي اضطراب التوحد، وذوي الاضطرابات النمائية الأخرى، والذين لديهم لغة تعبيرية محدودة. ويركز هذا المشروع على تطوير استراتيجيات التدريس القائمة على الأسرة، والمطبقة بواسطة الوالدين، وذلك من خلال تعليم الوالدين استراتيجيات التدريس الطبيعية، والبصرية، والتي يمكن تعميمها عبر العديد من فرص التواصل الطبيعي التي يستخدمونها مع أطفالهم. ويتضمن هذا المشروع العديد من الممارسات الجيدة في التدخل المبكر، وهي: أ–التدريس في البيئة الطبيعية للطفل (مثل: المنزل)؛ ب–استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على البحث لإثراء سلوك التواصل الاجتماعي (مثل: استراتيجيات التدريس البيئي)؛ ج–التعاون مع الوالدين لتطوير وتطبيق التدخل.

وأشار ماكوناتشي، وآخرون (McConachie, Randle, Hammal, & Couteur, ٢٠٠٥) إلى أن من برامج تعليم الوالدين –أيضاً– "برنامج أكثر من مجرد كلمات The More Than Words Program"، والذي تم تصميمه بواسطة مركز هانين Hanen Centre في كندا لأسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد. ويهدف هذا البرنامج إلى تسهيل مهارات الوالدين في التفاعل الاجتماعي مع أطفالهم، وبناء تواصل ناجح من خلال زيادة

قدرة الوالدين على ملاحظة الطفل، وإشراكه في إجراءات منظمة (مثل أغاني العمل مع الطفل)، واستخدام الفرص الطبيعية، مثل المهام الأسرية، ومهام العناية بالطفل من أجل تحسين الانتباه المترابط للطفل خلال اليوم.

ولأهمية برامج تعليم الوالدين فقد عني البحث التربوي بتناول هذا الموضوع للوقوف على مدى فعاليتها في تحسين الحالة النفسية للوالدين، وكذلك تحسين حالة أطفالهم ذوي اضطراب التوحد، وتبين مدى قدرة والدي هؤلاء الأطفال على تطبيق الاستراتيجيات والفنيات التي تساعدهم في إكساب أطفالهم العديد من المهارات، والحد من العديد من المشكلات السلوكية التي تواجههم.

وفي هذا السياق هدفت دراسة نيف (Neef, ١٩٩٥) مقارنة تدريب الوالدين بواسطة أقرانهم (والدين آخرين)، وتدريبهم بواسطة مختصين محترفين. تكونت عينة الدراسة من (٢٠) من أمهات، و(٦) من آباء الأطفال ذوي اضطراب التوحد تلقوا تدريباً على العلاج السلوكي، خاصةً التدريب على المحاولة المنفصلة، و(١٤) من الوالدين يمثلون مجموعة تدريب الأقران، و(١٢) من المختصين يمثلون مجموعة المحترفين. وتضمن التدريب في كلتا المجموعتين مناقشة برتوكول تعليم الطفل، ونموذج المدرب، والممارسة المتكررة، والثناء على الأداء الصحيح. أوضحت نتائج الدراسة أن الوالدين في كلا المجموعتين اكتسبوا مهارات العلاج السلوكي المستهدفة، بنسبة ٨٥%، كما أنهم استمروا في الاستخدام الصحيح للمهارات في فترة المتابعة، ومن ثم أوضحت نتائج هذه الدراسة أن خصائص المدرب قد لا تؤثر في اكتساب الوالدين للمهارات بصورة دالة.

وتناولت دراسة فريا، وهبيرن (Frea, & Hepburn, ١٩٩٩) توضيح قدرة الوالدين على تعلم المهارات المرتبطة بالتقييم الوظيفي، وإعداد التدخلات بصورة مستقلة، وذلك من خلال تقييم قدرتهم على استخدام قائمة تعلم أداء التقييم الوظيفي الوصفي، وقدرتهم على إنتاج سلوكات بديلة، وتعلمهم سلوكيات جديدة. أوضحت نتائج الدراسة نجاح أحد الأسر في استخدام معلومات التقييم الوظيفي لإعداد تدخل فعال بصورة مستقلة،

بينما طلبت الأسرة الثانية جلسة تعليمية مختصرة حول إجراءات التحفيز لتطبيق التدخل بفعالية.

وركزت دراسة مويس، وفريا (Moes, & Frea, ٢٠٠٢) على فحص تأثير تدريب الوالدين على التواصل الوظيفي، والمحاولة المنفصلة في تكرار الأطفال ذوي اضطراب التوحد للسلوك المشكل، والتواصل. تم تدريب الوالدين على إتقان المهارات بنسبة ٨٠٪ من خلال النمذجة الحية للمدرب، والممارسة المتكررة مع التغذية الراجعة. أوضحت نتائج الدراسة أن الوالدين تعلموا أن يعدوا البيئة في أوقات صعبة كي يزيدوا التواصل الوظيفي للطفل، وكي يطبقوا المحفزات، والتعزيز في إطار التدريب على المحاولة المنفصلة.

وحاولت دراسة كويجل، وآخرين (Koegel, Symon, & Koegel, ٢٠٠٢) تقييم برنامج مكثف لمدة أسبوع متمركز على تعليم الوالدين، يعلمهم الإجراءات اللازمة لتحسين التواصل الاجتماعي لأطفالهم ذوي اضطراب التوحد. تكونت عينة الدراسة من ممثلين لخمسة أسر من أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد. تم تجميع البيانات حول تطبيق الوالدين للسلوكات المستهدفة باستخدام إجراءات تدريس تحفيزية محددة خاصة بالتدريب على الاستجابة الجوهرية. أوضحت نتائج الدراسة تحسناً في استخدام الوالدين للإجراءات، والشعور الانفعالي للوالدين، واللغة التعبيرية للطفل أثناء جلسة تعليم الوالدين الأسبوعية، كما أوضحت أن هذه التغيرات الإيجابية تم تعميمها لمجتمعات منازل الأسر، وتم الإبقاء عليها عبر الوقت.

وهدفت دراسة بروكمان–فرازي، وكويجل (Brookman-Frazee, & Koegel, ٢٠٠٤) مقارنة تأثيرات تدخل تعليم الوالدين، والذي يشمل المبادئ المحددة في الدراسات التي تضمنت تمكين الوالدين، والبيئة الثقافية، بتأثرات النموذج القائم على تدخل المختص، والذي لا يشمل هذه المبادئ. وتمت هذه المقارنة بناءً على المقاييس الآتية: الضغط الوالدي الملاحظ، والثقة الوالدية الملاحظة، وانفعال الطفل الملاحظ، واستجابة الطفل ومشاركته. أوضحت نتائج الدراسة أن بناء علاقة تعاونية بين المختصين

والوالدين في برامج تعليم الوالدين تؤثر –بصورة إيجابية– في تفاعلات تدخل الوالدين مع أطفالهم. وبصورة خاصة لوحظ أن الأمهات في هذه الدراسة أظهرن مستويات منخفضة من الضغوط الملاحظة، ومستويات عالية من الثقة الملاحظة أثناء التعاون، كما أظهر الأطفال انفعالاً أكثر إيجابيةً، ومستويات مرتفعة من الاستجابة ومشاركةً ملائمةً عندما يصبح الوالدان رفقاء في عملية التدخل.

وقامت دراسة كونتريراز (Contreras, ٢٠٠٦) بتقييم العلاقة بين تعليم الوالدين، والتوقعات الوالدية لأطفالهم ذوي اضطراب التوحد. أوضحت نتائج الدراسة أن والدي هؤلاء الأطفال في مجموعة تعليم الوالدين لديهم تغير إيجابي واضح في توقعاتهم لأطفالهم ذوي اضطراب التوحد، بينما أظهر الآباء الذين لم يشاركوا في مجموعة تعليم الوالدين انخفاضاً في التوقعات الوالدية لأطفالهم، كما أوضحت النتائج ضرورة دعم قيمة إتاحة برامج تعليم الوالدين لوالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

وفحصت دراسة كروكيت، وآخرين (Crockett, Fleming, Doepke, & Stevens, ٢٠٠٧) تأثيرات برنامج تدريبي مكثف للوالدين على اكتساب وتعميم إجراءات تدريس التدريب على المحاولة المنفصلة. تكونت عينة الدراسة من اثنين من والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وثلاثة من أبنائهم المصابين بهذا الاضطراب. وخلال سير البرنامج طبق الوالدان إجراءات تدريس المحاولة المنفصلة لتعليم أطفالهم أربع مهارات وظيفية مختلفة، مما سمح بتقييم التعميم خلال النماذج المحفزة. وأُجري تقييم الوالدين من خلال التعليمات، والتوضيحات، ولعب الدور، والممارسة مع التغذية الراجعة. وتم قياس استخدام الوالدين لمهارات تدريس المحاولة المنفصلة، والاستجابة الصحيحة، وغير الصحيحة للأطفال. أوضحت نتائج الدراسة وجود ضبط أولي للبرنامج التدريبي من خلال استجابة الوالدين، وقدرة كل والد تمديد استخدامه لإجراءات تدريس المحاولة المنفصلة عبر المهارات المختلفة التي لم يتم تدريب الطفل عليها.

وقيمت دراسة إنجرسول، وجريجانس (Ingersoll, & Gergans, ٢٠٠٧) فعالية تطبيق الوالدين للتدريب على التقليد التبادلي في تنمية مهارات التقليد التلقائي لدى ثلاثة

من الأطفال ذوي اضطراب التوحد أثناء اللعب. وقد تم تعليم أمهات هؤلاء الأطفال كيفية تطبيق فنيات التدريب على التقليد التبادلي مع أطفالهن مرتين كل أسبوع لمدة عشرة أسابيع. أوضحت نتائج الدراسة أن اثنتين من الأمهات الثلاث تعلموا استخدام هذه الفنيات لتعليم تقليد الموضوع، وتعلمت الأم الثالثة استخدام هذه الفنيات لاستهداف كل من تقليد الموضوع، وتقليد الإشارات، وتم تقييم التعميم في منازل الأسر في نهاية العلاج، وخلال شهر فترة متابعة.

وهدفت دراسة جيليت، وليبلانك (Gillet, & LeBlance, ٢٠٠٧) تعليم والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد تطبيق أنموذج اللغة الطبيعية، وأثر ذلك في تنمية لغة ولعب ثلاثة من هؤلاء الأطفال. أوضحت نتائج الدراسة أن الوالدين أصبحوا قادرين على تعلم تطبيق إجراءات أنموذج اللغة الطبيعية بصورة سريعة، مع وجود نتائج مفيدة لأطفالهم، خاصةً على مستوى اكتسابهم للألفاظ، واللغة التقليدية، واللغة التلقائية، واللعب. كما أوضحت نتائج الدراسة إقرار الوالدين بفائدة استخدام إجراءات أنموذج اللغة الطبيعية، خاصةً في المنزل.

وتناولت دراسة روشا، وآخرين (Rocha, Shreibman, & Stahmer, ٢٠٠٧) فحص تدخل مطبق بواسطة الوالدين يستهدف استجابة الانتباه المترابط لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. تم تدريب الوالدين لزيادة محاولات الانتباه المترابط باستخدام فنيات تحليل السلوك لتسهيل الاستجابة المناسبة. وقد استخدم الوالدان فنيات تدخل الانتباه المترابط بفعالية، حيث إنه كلما زادت محاولات الانتباه المترابط لدى الوالدين زادت استجابات الأطفال، وزادت مبادآت الانتباه المترابط لديهم أيضاً. أوضحت نتائج الدراسة أن سلوكات الوالدين أثناء وبعد التدخل تؤثر في تعميم التغيرات في السلوك، والمحافظة عليها.

وركزت دراسة كين، وآخرين (Keen, Couzens, Muspratt, & Rodger, ٢٠١٠) على توضيح تأثير نوعين من التدخلات المتمركزة على والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، الذين تتراوح أعمارهم بين ٢–٤ سنوات، في إدراكات الوالدين للضغط،

والكفاءة، وذلك من خلال تضمين الاستراتيجيات الوالدية داخل الروتينات الأسرية. وتم إشراك بعض هذه الأسر، (١٧) أسرةً، في تدخل مدعوم مهنياً تضمن ورشة عمل، و(١٠) زيارات منزلية، أو في تدخل قائم على التوجيه الذاتي باستخدام الفيديو، (٢٢) أسرةً. أوضحت نتائج الدراسة فعالية هذه التدخلات في تنمية التواصل الاجتماعي، والسلوك التكيفي للأطفال في الأسر التي تلقت الدعم المهني، كما أوضحت أن التدخل المدعوم مهنياً فعال في تقليل الضغوط الوالدية المرتبطة بالطفل، وزيادة فعالية الذات الوالدية مقارنةً بالتدخل الموجه ذاتياً.

وهدفت دراسة نفدت، وآخرين (Nefdt, Koegel, Singer, & Gerber, ٢٠١٠) تقييم ما إذا كان استخدام برنامج التعلم الموجه ذاتياً ينتج عنه تغيرات في سلوك الوالدين، وسلوك أطفالهم ذوي اضطراب التوحد. أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث إن جميع الآباء الذين أكملوا برنامج التعلم الموجه ذاتياً حققوا مستويات مرتفعة من الرضا، كما أوضحت النتائج فعالية برنامج التعلم الموجه ذاتياً كخطوة أولية نحو توفير التدخل لوالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

وتناولت دراسة جول، ومايرندا (Jull, & Mirenda, ٢٠١١) تقييم فعالية تطبيق اثنين من والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد لجلسات لعب مدعومة في سياق محدد لتنمية التفاعلات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال، حيث تم تعليمهما كيفية تصميم ترتيبات اللعب التعاوني لتسهيل تفاعلات أطفالهم ذوي اضطراب التوحد وأقرانهم ذوي النمو النموذجي في منازلهم. أوضحت نتائج الدراسة فعالية جلسات اللعب المطبقة بواسطة الوالدين في تنمية العلاقات الوظيفية، والتفاعلات التبادلية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

وهدفت دراسة ستينر (Steiner, ٢٠١١) فحص تأثيرات البيانات التفاضلية للوالدين بخصوص أطفالهم ذوي اضطراب التوحد أثناء جلسات تعليم الوالدين. تم تدريب الوالدين على استخدام إجراءات الاستجابة الجوهرية، كما تمت مقارنة نموذجين

لسلوك الطفل: أ–القائم على القوة، حيث يقوم الكلينيكي بتقديم بيانات قائمة على جوانب القوة لدى الطفل؛ ب–القائم على الصعوبة: حيث يقوم الكلينيكي بتقديم بيانات تحدد جوانب احتياجات الطفل. وهذان النموذجان تم تقييمهما على المقاييس الآتية: انفعال الوالدين، وبيانات الوالدين بخصوص سلوك الطفل، وجودة التفاعلات بين الوالدين والطفل. أوضحت نتائج الدراسة أن الوالدين أظهروا انفعالاً متحسناً، وقاموا بعمل بيانات أكثر إيجابيةً حول أطفالهم، وأظهروا مودة بدنية أكثر تجاه أطفالهم أثناء النموذج القائم على القوة.

وحاولت دراسة موري، وسايمونس (Moore, & Symons, ٢٠١١) توضيح استجابات (٢١) من والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على استبيان خاص بالالتزام باستخدام استراتيجيات تعلم المهارات، واستراتيجيات إدارة السلوك المشكل، والتي لوحظ أنهم أتقنوها من قبل في منهج تدريبي مقنن قائم على مبادئ تحليل السلوك التطبيقي، حيث تم تعليم الوالدين في منازلهم ست مهارات أساسية لإدارة السلوك (استراتيجيات التفاعل العام)، وذلك كي يستخدموها في الأعمال اليومية مع أطفالهم، حيث تتكون كل مهارة من مكونين إلى ستة مكونات، وهذه المهارات هي: وضع المعززات، وإتاحة فرص النشاط، وإعطاء التعليمات، واحترام الطلبات، وإعادة توجيه السلوك الصعب، والاستجابة للسلوك الصعب الأساسي. أوضحت نتائج الدراسة أن الوالدين أظهروا التزاماً وتمسكاً بخمسة من المهارات الست السابقة، ووجود علاقة دالة بين تمسك الوالدين بهذه المهارات، وكل من الفعالية المدركة كعامل لتغيير السلوك، والثقة في التدخل لإحداث تغيير حقيقي، وتقبل الطفل في الأسرة والمجتمع.

وقامت دراسة بويد، وآخرين (Boyd, McDonough, Rupp, Kham, & Bodfish, ٢٠١١) بتصميم برنامج مطبق بواسطة الأسرة لمواجهة عدم المرونة السلوكية، وذلك من أجل استهداف العديد من السلوكات التكرارية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، حيث قام آباء ومعلمو خمسة أطفال ذوي اضطراب توحد (متوسط أعمارهم ٤٨ شهراً) بالتعاون في تطبيق البرنامج الأسري لمواجهة عدم المرونة السلوكية في وضع

كلينيكي لمدة (١٢) أسبوعاً. أوضحت نتائج الدراسة فعالية تطبيق الوالدين والمعلمين للبرنامج الأسري في تقليل السلوكات التكرارية لدى عينة الدراسة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

وهدفت دراسة تومانيو (Tomanio, ٢٠١١) تقييم فعالية برنامج تعاوني لتدريب الوالدين في تعليم الوالدين تطبيق برنامج نصي لتعليم أطفالهم ذوي اضطراب التوحد (ستة أطفال) الاشتراك في المحادثة التبادلية. واستخدم النموذج التعاوني لزيادة المناسبة السياقية للتدخل، وزيادة دافعية الوالدين أثناء التدخل، وضمان الأهمية العلاجية، وزيادة تعميم المهارات. أوضحت نتائج الدراسة زيادة في الكلام التخاطبي أثناء المحادثات النصية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد عينة الدراسة، وأن خمسة من الأطفال الستة استطاعوا تعميم المهارة عبر الموضوع التخاطبي إلى موضوع آخر لم يتم تدريبهم عليه، كما اكتسب والدو هؤلاء الأطفال الاستراتيجيات السلوكية بصورة سريعة، وأظهرت النتائج –أيضاً– انخفاضاً في الضغوط والاكتئاب لدى الوالدين، وكذلك انخفاض قلقهم بخصوص الكلام التخاطبي لدى أطفالهم.

وقيمت دراسة يونج، وآخرين (Young, Boris, Thomson, Martin, & Yu, ٢٠١٢) حقيبة للتعليم الذاتي لتدريب والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على تطبيق تدريس المحاولات المنفصلة. تكونت الحقيبة من قائمة التعليم الذاتي، وفيديو التعليم الذاتي، ولعب الدور، والتغذية الراجعة لتعليم (٥) من والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد كيفية تطبيق تدريس المحاولات المنفصلة بصورة صحيحة لتعليم ثلاثة مهام للأطفال ذوي اضطراب التوحد خلال لعب الدور. أوضحت نتائج الدراسة أن الحقيبة التدريبية حققت تأثيراً فعالاً لدى ثلاثة من الآباء، حيث استطاعوا تطبيق تدريس المحاولات المنفصلة بفعالية.

وهدفت دراسة تونج، وآخرين (Tonge, Brereton, Kiomall, Mackinnon, & Rinehart, ٢٠١٢) توضيح تأثير برنامج لتعليم الوالدين على السلوك التكيفي، وأعراض التوحد، والمهارات المعرفية /اللغوية لدى الأطفال الصغار ذوي اضطراب التوحد. تكونت

عينة الدراسة من مجموعة تجريبية مكونة من (٧٠)، ومجموعة ضابطة مكونة من (٣٠) من والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد. تم تقسيم العينة التجريبية إلى مجموعتين: مجموعة تعليم الوالدين، وتدريبهم على مهارات إدارة السلوك (٣٥)، ومجموعة تعليم الوالدين وإرشادهم حول الأنشطة والمهارات اللازمة لأطفالهم (٣٥). أوضحت نتائج الدراسة فعالية تعليم الوالدين وإدارة السلوك في تحسين السلوك التكيفي، وأعراض التوحد خلال ستة أشهر من المتابعة لدى أطفالهم ذوي اضطراب التوحد ذوي الوظيفية المنخفضة، وأنه أقوى من تعليم الوالدين والإرشاد، وأن ذلك نتاج (٢٠) أسبوعاً من برنامج تعليم الوالدين يشمل تدريبهم على المهارات.

وفحصت دراسة شيانج (Chiang, ٢٠١٣) فعالية برنامج تعليم الوالدين في تقليل الضغط الوالدي، وزيادة الثقة الوالدية، وجودة الحياة لدى والدي الأطفال الأمريكيين الصينيين ذوي اضطراب التوحد. وقد ركز البرنامج على مراعاة اهتمامات الوالدين، وتنمية معرفتهم بمجموعة من الموضوعات من خلال الملاحظة،وهذه الموضوعات هي: فهم اضطراب التوحد، ونظام التربية الخاصة، وتعليم مهارات التواصل، وتعليم المهارات الاجتماعية ومهارات اللعب، وتقليل السلوك المشكل، وتعليم المهارات الأكاديمية، وتعليم المهارات الوظيفية، والفرص المتاحة للأفراد ذوي اضطراب التوحد، واستراتيجيات المواجهة، والموارد المجتمعية. أوضحت نتائج الدراسة فعالية برنامج تعليم الوالدين في تقليل الضغوط الوالدية، وتحسين الثقة الوالدية، وتحسين جودة الحياة في الصحة البدنية، والمجالات البيئية لدى والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

وركزت دراسة هيتزمان-بويل، وآخرين (Heitzman-Powell, Buzhardt, Rusinko, & Miller, ٢٠١٣) على توضيح مدى إمكانية تعليم سبعة من والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد تطبيق استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي مع أطفالهم، وذلك من خلال التدريب القائم على استخدام شبكة الإنترنت، وتكنولوجيا التطبيب عن بعد. وتناولت الجلسات التدريبية ثمان وحدات، هي: مقدمة عن اضطراب التوحد، والعلاج السلوكي، وتحديد ومراقبة السلوك، ومبادئ السلوك، وضبط المثير، واستراتيجيات

التدريس الفعال، وتقليل السلوكات: الضبط السابق، وتقليل السلوكيات: الضبط اللاحق. أوضحت نتائج الدراسة فعالية الإجراء المستخدم في زيادة معرفة الوالدين باستراتيجيات ومفاهيم تحليل السلوك التطبيقي، بنسبة ٣٩%، وتحسن تطبيقهم لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي مع أطفالهم بنسبة ٤١%.

يتضح من عرض الدراسات السابقة كون برامج تعليم الوالدين ضرورةً لا غنى عنها للإسهام في تحسين حالة الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ووالديهم، وكذلك تنمية قدرة والدي هؤلاء الأطفال على الإسهام الفعال في تطبيق العديد من الفنيات، والاستراتيجيات في هذا المجال، مما يكون له الأثر الإيجابي في خفض تكلفة الخدمات المقدمة لهؤلاء الأطفال، وكذلك متابعة الوالدين الفعالة لأطفالهم، وتنمية فاعليتهم بكونهم شركاء إيجابيين فعالين في تطبيق البرامج المقدمة لأطفالهم، مما يسهم في تغير النظرة إليهم من كونهم مجرد مصادر للمعلومات عن أطفالهم المصابين بهذا الاضطراب إلى كونهم معالجين، ومعلمين لهم، وهذا له الأثر الإيجابي الأكبر في تخفيف الكثير من المشاعر السلبية التي تواجههم نتيجة المشكلات التي يواجهها أطفالهم، وذلك نتيجة مشاركتهم ببرامج تستند إلى استراتيجيات وفنيات أثبت العديد من البحوث فعاليتها في تنمية مهارات أطفالهم، والحد من الكثير من مشكلاتهم، مما يساعد هؤلاء الأطفال على تحقيق تعميم المهارات التي اكتسبوها في سياق البيئة الطبيعية التي يعيشون فيها.

مشكلة البحث:

يعد الكشف عن اتجاهات والدي ومعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد بخصوص فعالية برامج تعليم الوالدين أمراً على قدر كبير من الأهمية، خاصةً وأنه يبين لنا مدى قناعتهم بإيجاد، وتفعيل تلك البرامج من جهة، وفاعليتها في تحسين حالة أطفالهم، ومساعدتهم على تخطي العديد من العقبات التي تواجههم في سبيل ذلك، سواء على المستوى النفسي، أو الاجتماعي، أو الأسري، من جهة أخرى.

ويعد الاهتمام بجعل الوالدين جزءاً لا يتجزأ من البرامج المقدمة لأطفالهم ذوي اضطراب التوحد مسايرة للتوجهات العالمية في هذا المضمار، والتي تستند إلى نتائج العديد من البحوث التي أكدت مدى الاستفادة من تعليم والدي هؤلاء الأطفال الاستراتيجيات والفنيات التي تجعلهم قادرين على تحسين حالة أطفالهم من ناحية، وتساعدهم في التغلب على المشاعر السلبية التي تكتنفهم نتيجة المشكلات التي يعانيها هؤلاء الأطفال من ناحية أخرى، حيث أكد المجلس القومي الأمريكي للبحوث (National Research Council, ٢٠٠١) على أن تدريب وتعليم الوالدين يجب أن يكون مكوناً أساسياً في التدخل المبكر، وذلك نتيجة الدور المركزي للوالدين في توجيه نمو أطفالهم، ومن ثم فإن أي برنامج للأطفال ذوي اضطراب التوحد يجب أن يتضمن تعليم وتدريب الوالدين.

وأوضح روبرتس، وآخرون (Roberts, Williams, Carter, Evans, Parmenter, Silove, Clark, & Warren, ٢٠١١) أن برامج تعليم الوالدين، وبرامج مهارات إدارة السلوك المقدمة للوالدين ترتبط بتحسن واضح في الصحة النفسية للوالدين، وتوافقهما، كما أن التدريب السلوكي للوالدين، عندما يقدم مع العلاج الطبي، يعد أكثر فعالية من العلاج الطبي بمفرده، في الحد من السلوكيات المشكلة الشديدة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وإضافة برامج تدريب الوالدين التي تستهدف زيادة التواصل الاجتماعي بين الوالدين والأطفال ذوي اضطراب التوحد ينتج عنها تحسن في عمليات التفاعل بين الطفل والوالدين، وزيادة كمية التواصل من جانب الأطفال.

والمهارات التي يتعلمها الوالدان من خلال برامج تعليم الوالدين ترتبط بإدارتهم لانفعالاتهم، وأفكارهم، وسلوكهم، حيث إن برامج تعليم الوالدين التي تتضمن مكونات الإرشاد تعد مفيدة لوالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، فتعلمهم المهارات المعرفية السلوكية لإجراءات إدارة الضغوط يزيد من قدرتهم على التعامل مع الضغوط الوالدية، وتقليل شعورهم بالذنب، وتقليل أفكارهم وإعزاءاتهم السلبية، وأعراض الاكتئاب لديهم (Steiner, Koegel, Koegel, & Ence, ٢٠١٢).

وتتأصل الحاجة لبرامج تعليم الوالدين في قوة هذه البرامج، من حيث طبيعتها الشمولية، وقدرتها على خدمة العديد من المهام، وخضوعها للتكييف وفقاً للظروف، فهي تخدم كنموذج لإعلام الوالدين، وتعليهم المهارات الجديدة، وتكملة التدخلات الموجهة للطفل، وزيادة معرفتهم ومهاراتهم في مجالات إدارة السلوك، وتعليم أطفالهم مهارات التواصل، والمهارات الاجتماعية، وتقليل الضغوط التي يتعرضون لها، وزيادة إحساسهم بالكفاءة (Schultz, Schmidt, & Stichter, ٢٠١١).

ومن ثم يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. هل تختلف اتجاهات والدي، ومعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد نحو برامج تعليم الوالدين؟

٢. هل تختلف اتجاهات معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد نحو برامج تعليم الوالدين باختلاف كل من المؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة، والدافع نحو العمل في الميدان، والدورات التدريبية، والمرحلة التعليمية للأطفال؟

٣. هل تختلف اتجاهات والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد نحو برامج تعليم الوالدين باختلاف كل من المستوى التعليمي، والنوع، والمستوى الاقتصادي المدرك، ومستوى الرضا عن حالة الطفل، ومستوى المساندة الاجتماعية المدرك؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على اتجاهات معلمي، ووالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد نحو برامج تعليم الوالدين، ومدى اختلاف هذه الاتجاهات باختلاف المؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة، والدافع نحو العمل في الميدان، والدورات التدريبية، والمرحلة التعليمية للأطفال بالنسبة للمعلمين، وباختلاف المؤهل التعليمي، والنوع، والمستوى الاقتصادي المدرك، ومستوى الرضا عن حالة الطفل، ومستوى المساندة الاجتماعية المدرك بالنسبة للوالدين.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي، على المستويين النظري والتطبيقي، في الآتي:

(أ) الأهمية النظرية: الإسهام في التأصيل النظري لمفهوم برامج تعليم الوالدين، وإعداد مقياس اتجاهات معلمي ووالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد نحو برامج تعليم الوالدين، وكذلك الدراسة الوصفية، والكشف عن طبيعة هذه الاتجاهات لدى معلمي ووالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في ضوء بعض المتغيرات.

(ب) الأهمية التطبيقية: يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في وضع البرامج المعنية بتعليم والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد الفنيات والاستراتيجيات الفعالة في هذا الميدان، وجعلها استراتيجية أساسية في البرامج المختلفة التي تقدم الخدمات لهؤلاء الأطفال، سواء على المستوى التعليمي، أو الإرشادي، أو العلاجي، وكذلك جعلها ضمن برامج إعداد معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، من حيث تعليمهم كيفية تصميم تلك البرامج، وتدريب الوالدين على الاستفادة منها لتحسين حالة أطفالهم ذوي اضطراب التوحد.

محددات البحث:

(أ) المحددات البشرية: وتمثلت في مجموعة من معلمي ووالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد (ن = ٦٠).

(ب) المحددات المكانية: وتمثلت في معهدي التربية الفكرية شرق، وغرب الرياض.

(ج) المحددات الزمنية: طبق هذا البحث خلال الفصل الدراسي الثاني (١٤٣٥/١٤٣٤).

مصطلحات البحث:

(١) الاتجاه:

استعداد نفسي، أو تهيؤ عقلي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص، أو أشياء، أو موضوعات، أو مواقف، أو رموز في البيئة التي تثير هذه الاستجابة (زهران، ١٩٩٧).

ويعرف –إجرائياً– بأنه الدرجة التي يحصل عليها والدو ومعلمو الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين (إعداد / الباحث).

(٢) برامج تعليم الوالدين Parent Education Programs:

جهد تربوي تعليمي يهدف إلى زيادة، أو تسهيل سلوكيات الوالدين التي تؤثر تأثيراً إيجابياً في نمو أطفالهم، حيث تركز –بصورة عامة– على تعليم المهارات، والفنيات، والاستراتيجيات المتميزة للوالدين لمساعدتهم في إدارة السلوك المشكل، وتعليم المهارات لأطفالهم، وتحسين جودة العلاقات بينهم وبين أطفالهم، ويختلف تعليم الوالدين عن التثقيف النفسي Psycho-education، والذي صمم لتعليم الوالدين محتوى محدد قائم على المعرفة (مثل: ما اضطراب التوحد؟)، وذلك في مقابل المحتوى القائم على المهارة (مثل: كيف تطبق العلاج من أجل الأطفال ذوي اضطراب التوحد؟) (Steiner, Koegel, Koegel, & Ence, ٢٠١٢).

وتعرف –إجرائياً– بأنها البرامج والدورات التدريبية التي يتم إعدادها، وتطبيقها لإمداد الوالدين بالمعلومات، وتعليمهم المهارات، وذلك من خلال مجموعة من الأساليب، مثل المحاضرات والمناقشات الجماعية حول موضوعات محددة (مثل: المفاهيم في مجال اضطراب التوحد، ومبادئ إدارة السلوك، والخدمات المتاحة، واستراتيجيات زيادة مهارات التواصل، والمهارات الاجتماعية، وإدارة الضغوط ومشكلات الصحة النفسية لدى الوالدين)، وحل المشكلات، والنمذجة، ولعب الدور، والواجبات المنزلية، وتطبيق الفنيات والاستراتيجيات لتحسين حالة أطفالهم ذوي اضطراب التوحد.

(٣) اضطراب التوحد:

إعاقة يستمر تأثيرها على الفرد مدى الحياة، وتؤثر في تواصله، وتفاعلاته الاجتماعية، والسلوكية، وتؤدي إلى صعوبات في نموه التعليمي، واكتسابه للمهارات (American Psychiatric Association, ٢٠١٣).

ويعرف -إجرائياً- بمجموعة من التلاميذ ذوي اضطراب التوحد الملتحقين بمعهدي التربية الفكرية، بشرق وغرب الرياض.

(٤) المعلمون والوالدون:

ويقصد بهم، في الدراسة الحالية، مجموعة من والدي ومعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد بمعهدي التربية الفكرية بشرق وغرب الرياض.

تساؤلات، وفروض البحث:

١. ما اتجاهات معلمي ووالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد نحو برامج تعليم الوالدين؟

٢. لا يوجد فرق دال -إحصائياً- بين متوسطي درجات معلمي ووالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين.

٣. لا توجد فروق دالة -إحصائياً- بين متوسطات رتب درجات معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين تعزى لمتغيرات المؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة، والدافع نحو العمل في الميدان، والدورات التدريبية، والمرحلة التعليمية للأطفال.

٤. لا توجد فروق دالة -إحصائياً- بين متوسطات رتب درجات والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين تعزى لمتغيرات المؤهل التعليمي، والنوع، والمستوى الاقتصادي المدرك، ومستوى الرضا عن حالة الطفل، ومستوى المساندة الاجتماعية المدرك.

الطريقة والإجراءات:

أولاً: منهج البحث:

استخدم الباحث في بحثه الحالي المنهج الوصفي القائم على رصد وتحليل الوقائع، وذلك للتعرف على اتجاهات معلمي ووالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد نحو برامج تعليم الوالدين، في ضوء بعض المتغيرات.

ثانياً: عينة البحث:

العينة الاستطلاعية: تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٣٠) من معلمي ووالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، بمعهدي التربية الفكرية، بشرق وغرب الرياض، وقد استفاد الباحث من تلك العينة في تطوير المقياس.

العينة الأساسية: تكونت عينة البحث في صورتها النهائية من (٣٠) من معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، و(٣٠) من والدي هؤلاء الأطفال بمعهدي التربية الفكرية، بشرق وغرب الرياض. ويوضح الجدولان (١، و٢)، وصف عينة الدراسة الأساسية:

جدول (١) تقسيم أفراد العينة (المعلمين)، وفقاً لمتغيرات الدراسة (ن=٣٠)

م	المتغيرات	التقسيم	ت	%
١	المؤهل الدراسي	بكالوريوس عام	٦	٢٠
		بكالوريوس تربية خاصة	١٧	٥٦,٧
		دبلوم تربية خاصة	٥	١٣,٣
		ماجستير تربية خاصة	٢	١٠
٢	سنوات الخبرة	من ١ إلى أقل من ٥ سنوات	١٤	٤٦,٧
		من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٥	١٦,٧
		من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنةً	٥	١٦,٧
		١٥ سنةً فأكثر	٦	٢٠
٣	المرحلة التعليمية	الابتدائية	٢٠	٦٦,٧
		المتوسطة	٧	٢٣,٣
		التأهيل المهني	٣	١٠
٤	الدافع نحو العمل	شخصي	٨	٢٦,٧
		إنساني	٧	٢٣,٣
		اقتصادي	١١	٣٦,٧
		اجتماعي	٤	١٣,٣
		أكثر من ٣ دورات	١٦	٧٠

م	المتغيرات	التقسيم	ت	%
٥	الدورات التدريبية	دورتان	٤	١٠
		دورة واحدة	٥	١٠
		لا يوجد	٥	١٠

جدول (٢) تقسيم أفراد العينة (الوالدين)، وفقاً لمتغيرات الدراسة (ن=٣٠)

م	المتغيرات	التقسيم	ت	%
١	المستوى التعليمي	أقل من متوسط	٨	٢٦,٧
		متوسط	٧	٢٣,٣
		أعلى من متوسط	٨	٢٦,٧
		بكالوريوس	٧	٢٣,٣
٢	المستوى الاقتصادي المدرك	مرتفع	٤	١٣,٣
		متوسط	٢١	٧٠
		منخفض	٥	١٦,٧
٣	مستوى المساندة الاجتماعية المدرك	مرتفع	٤	١٣,٣
		متوسط	٢٠	٦٦,٧
		منخفض	٦	٢٠
٤	مستوى الرضا عن حالة الطفل	مرتفع	٨	٢٦,٧
		متوسط	١٧	٥٦,٧
		منخفض	٥	١٦,٧
٥	النوع	أم	٢٠	٦٦,٧
		أب	١٠	٣٣,٣

ثالثاً: أدوات الدراسة: "مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين":

وللوصول إلى الصورة النهائية للمقياس قام الباحث بمراجعة الإطار النظري، والدراسات السابقة الخاصة ببرامج تعليم والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، والاطلاع على بعض المقاييس التي تناولت برامج تعليم الوالدين، وذلك لإعداد الصورة الأولية للمقياس، كما قام الباحث بدراسة استطلاعية فى شكل تساؤل لمعلمي ووالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، للاستفادة منها في تحديد بعض اتجاهاتهم نحو برامج تعليم الوالدين، وذلك بعد تعريفها بكونها: "اتجاهاتهم نحو إعداد وتطبيق برامج تعليم

الوالدين، وهي البرامج، والدورات التدريبية التي يتم تصميمها لإمداد الوالدين بالمعلومات، وتعليمهم المهارات، وذلك من خلال مجموعة من الأساليب، مثل المحاضرات والمناقشات الجماعية حول موضوعات محددة (مثل المفاهيم في مجال التوحد، ومبادئ إدارة السلوك، والخدمات المتاحة، واستراتيجيات زيادة المهارات وإدارة الضغوط، ومشكلات الصحة النفسية لدى الوالدين)، وحل المشكلات، والنمذجة، ولعب الدور، والواجبات المنزلية، والتدريب على تطبيق الفنيات، والاستراتيجيات لتحسين حالة أطفالهم ذوي اضطراب التوحد".

(١) الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين:

كي يتأكد الباحث من الخصائص السيكومترية للمقياس، بما يخدم أهداف الدراسة الحالية، قام بالتحقق من صدق وثبات المقياس، وذلك على عينة التقنين، وقوامها (٣٠) من معلمي ووالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، بمعهدي التربية الفكرية، بشرق وغرب الرياض، ويتضح ذلك في الآتي:

(أ) صدق المقياس:

صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية ، والمكونة من (٤٣) عبارةً، على (٦) من أعضاء هيئة التدريس المختصين في مجال التربية الخاصة، وتم إجراء التعديلات المطلوبة، كما تم حذف عبارتين لم تصل نسبة الاتفاق عليهما (٨٠%) من السادة المحكمين، حيث أصبح عدد عبارات المقياس بعد الحذف (٤١) عبارةً.

معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية:

قام الباحث بالتحقق من الصدق البنائي للمقياس من خلال إيجاد تجانس المقياس، وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية بين (٠,٧١١–٠,٤٢٨)، وكانت معاملات الارتباط دالة إحصائياً،

باستثناء العبارة رقم (١٦)، والتي كان معامل ارتباطها (٠,١١٢)، غير دال إحصائياً، وتم حذفها لعدم صدقها، ليصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (٤٠) عبارةً.

(ب) ثبات المقياس:

إعادة التطبيق:

تم تطبيق المقياس على أفراد عينة التقنين، وعددها (٣٠) من معلمي ووالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ثم أعيد تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، وكان معامل ثبات المقياس (٠.٧٨٥)، وهو معامل ثبات دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، باتباع الخطوات التالية:

– تطبيق المقياس على عينة التقنين وتصحيحه.

– تجزئة المقياس إلى قسمين، القسم الأول العبارات التي تحمل التسلسل الرقمى الفردى، والقسم الثانى العبارات التي تحمل التسلسل الرقمى الزوجى، وذلك لكل مفحوص على حدة.

– حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس، فوجد أن معامل الارتباط هو (٠.٦٩٣)، وهو دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

وبتطبيق معادلة سبيرمان براون بلغ معامل ثبات الاختبار (٠.٨١٩)، وهو معامل ثبات دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يؤكد أن المقياس في صورته النهائية يتمتع بمعامل ثبات مناسب.

معامل ثبات ألفا كرونباخ:

قام الباحث بحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach Coefficient، وذلك من أجل التأكد من ثبات الأداة، حيث بلغ متوسط قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ (٠,٨٢٣)، وهو معاما ثبات دال إحصائياً، مما يؤكد ثبات المقياس.

(٢) الصورة النهائية لمقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين، وطريقة تصحيحه:

تضمنت الصورة النهائية للمقياس (٤٠) عبارةً، وتكون الاستجابة على المقياس بوضع معلمي، أو والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد علامة (√) أمام العبارة التي تتفق مع رأيه، أو اتجاهه، من خلال الاختيارات (لا أوافق إطلاقاً، لا أوافق، محايد، أوافق، أوافق بشدة)، حيث تأخذ هذه الاستجابات درجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) بالترتيب على التوالي، وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس ككل (٢٠٠). أي أن الدرجة الكلية التي سوف يحصل عليها المعلمون، أو الوالدان على المقياس تتراوح ما بين (٤٠)، و(٢٠٠) درجة.

الأساليب الإحصائية:

تم إجراء التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، للتحقق من صحة فروض الدراسة الحالية، حيث استُخدم اختبار (ت)، واختبار كروسكال–واليز، واختبار مان–ويتني.

نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: نتائج البحث:

إجابة التساؤل الأول:

نص التساؤل الأول على: "ما اتجاهات معلمي ووالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد نحو برامج تعليم الوالدين؟". وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين والوالدين على عبارات مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين، وقد جاءت النتائج كما هي موضحةً في الجدولين: (٤، و٥):

جدول (٤) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين

م	العبارات		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تنمية المشاركة الوجدانية بين الوالدين، وأولياء أمور الأطفال الآخرين في نفس حالة الطفل.	ت	١٧	١١	٢	٠	٠	٤,٥٠	.٦٢٩	٦
		%	٥٦,٧	٣٦,٧	٦,٦	٠	٠			
٢	تنمية فهم الوالدين لطبيعة الاضطراب الذي يعاني منه الطفل.	ت	١٥	١٣	٢	٠	٠	٤,٤٣	.٦٢٦	٨
		%	٥٠	٤٣,٣	٦,٧	٠	٠			
٣	تنمية فهم الوالدين للأسباب الأساسية التي تزيد من مشكلة الطفل.	ت	١٨	١٢	٠	٠	٠	٤,٦٠	.٤٩٨	٣
		%	٦٠	٤٠	٠	٠	٠			
٤	تنمية فهم الوالدين للأساليب التربوية المناسبة للتعامل مع الطفل.	ت	٧	١٨	٥	٠	٠	٤,٠٧	.٦٣٩	١٦
		%	٢٣,٣	٦٠	١٦,٧	٠	٠			
٥	إكساب الوالدين بعض المهارات الضرورية التي تساعدهما في تنمية مهارات الطفل.	ت	١٤	١٤	٢	٠	٠	٤,٤٠	.٦٢١	٩
		%	٤٦,٧	٤٦,٦	٦,٧	٠	٠			
٦	تنمية قدرة الوالدين على توفير الظروف البيئية الملائمة لتحسين حالة الطفل.	ت	١٨	١١	١	٠	٠	٤,٥٦٧	.٥٦٨	٥
		%	٦٠	٣٦,٧	٣,٣	٠	٠			
٧	تنمية قدرة الوالدين على استخدام بعض الفنيات لتنمية قدرات الطفل.	ت	١٥	١٠	٥	٠	٠	٤,٣٣	.٥٧٨	١٠
		%	٥٠	٣٣,٣	١٦,٧	٠	٠			
٨	تنمية قدرة الوالدين على استخدام بعض الفنيات للحد من المشكلات السلوكية التي يعاني منها الطفل.	ت	١٥	١٥	٠	٠	٠	٤,٥٠	.٥٠٩	٦
		%	٥٠	٥٠	٠	٠	٠			
٩	تطوير الشراكة التعاونية بين الوالدين والمختصين.	ت	١٦	١٢	٢	٠	٠	٤,٤٧	.٦٢٩	٧
		%	٥٣,٣	٤٠	٦,٧	٠	٠			
١٠	تنمية فهم الوالدين للفروق بين أعراض الاضطراب الذي يعاني منه الطفل، والاضطرابات الأخرى الشبيهة.	ت	٢٠	١٠	٠	٠	٠	٤,٦٧	.٤٧٩	١
		%	٦٦,٦	٣٣,٣	٠	٠	٠			
١١	تعزيز التواصل الاجتماعي بين الوالدين، والمؤسسات المعنية بحالة الطفل.	ت	١٦	١٣	١	٠	٠	٤,٥٠	.٥٧٢	٦
		%	٥٣,٣	٤٣,٣	٣,٤	٠	٠			
١٢	إكساب الوالدين المعلومات الضرورية حول الطفل، والتي قد تكون خافية	ت	١٢	١٥	٣	٠	٠	٤,٣٠	.٦٥١	١١
		%	٤٠	٥٠	١٠	٠	٠			

م	العبارات		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عنهما.									
١٣	تبادل المعلومات حول الطفل بين الوالدين، والمختصين.	ت	١٩	١١	٠	٠	٠	٤,٦٣	.٤٩٠	٢
		%	٦٣,٣	٣٦,٧	٠	٠	٠			
١٤	تنمية قدرة الوالدين على تطبيق بعض الأساليب التي تسهم في تحسين حالة الطفل.	ت	١٢	١٥	٣	٠	٠	٤,٣٠	.٦٥١	١١
		%	٤٠	٥٠	١٠	٠	٠			
١٥	تنمية قدرة الوالدين على مساعدة الطفل في تنمية مشاركته الاجتماعية.	ت	١٧	٩	٤	٠	٠	٤,٤٣	.٧٢٨	٨
		%	٥٦,٧	٣٠	١٣,٣	٠	٠			
١٦	تنمية قدرة الوالدين على مساعدة الطفل في تنمية مهاراته اللغوية والتواصلية.	ت	١٣	١٢	٥	٠	٠	٤,٢٧	.٧٣٩	١٢
		%	٤٣,٣	٤٠	١٦,٧	٠	٠			
١٧	تنمية قدرة الوالدين لإكساب الطفل مهارات الحياة اليومية.	ت	١٤	١٢	٤	٠	٠	٤,٣٣	.٧١١	١٠
		%	٤٦,٧	٤٠	١٣,٣	٠	٠			
١٨	تنمية قدرة الوالدين لمساعدة الطفل لاكتساب مهارات العناية بالذات.	ت	١٣	٦	١١	٠	٠	٤,٠٧	.٩٠٧	١٦
		%	٤٣,٣	٢٠	٣٦,٧	٠	٠			
١٩	تنمية قدرة الوالدين لمساعدة الطفل على اكتساب مهارات الفهم الاجتماعي.	ت	١٥	١٢	٣	٠	٠	٤,٤٠	.٦٧٥	٩
		%	٥٠	٤٠	١٠	٠	٠			
٢٠	تنمية قدرة الوالدين لمساعدة الطفل على اكتساب مهارات الاستقلال الذاتي.	ت	١٤	٩	٧	٠	٠	٤,٢٣	.٨١٧	١٣
		%	٤٦,٧	٣٠	٢٣,٣	٠	٠			
٢١	تنمية قدرة الوالدين لمساعدة الطفل على اكتساب مهارات الدعم الذاتي.	ت	٢١	٥	٤	٠	٠	٤,٥٧	.٧٢٨	٤
		%	٧٠	١٦,٧	١٣,٣	٠	٠			
٢٢	زيادة فهم الوالدين لطبيعة المهارات التي يحتاجها الطفل.	ت	١٦	١٣	١	٠	٠	٤,٥٠	.٥٧٢	٦
		%	٥٣,٣	٤٣,٣	٣,٤	٠	٠			
٢٣	مساعدة الوالدين في تصميم الأنشطة اليومية لتحقيق حاجات الطفل.	ت	١٣	١٣	٤	٠	٠	٤,٣٠	٧٠٢	١١
		%	٤٣,٣	٤٣,٣	١٣,٤	٠	٠			
٢٤	تنمية قدرة الوالدين على وضع أهداف أولية لتنمية قدرات الطفل.	ت	١٦	١٠	٤	٠	٠	٤,٤٠	.٧٢٤	٩
		%	٥٣,٣	٣٣,٣	١٣,٤	٠	٠			
٢٥	مساعدة الوالدين على تحديد المستوى الحقيقي للمشكلات التي يعاني منها الطفل.	ت	١١	١٤	٥	٠	٠	٤,٢٠	.٧١٤	١٤
		%	٣٦,٧	٤٦,٧	١٦,٧	٠	٠			
٢٦	زيادة فهم الوالدين للأعراض الجسمية	ت	١٢	١١	٧	٠	٠	٤,١٧	.٧٩١	١٥

م	العبارات		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	التي يعانيها الطفل.	%	٤٠	٣٦,٧	٢٣,٣	٠	٠			
٢٧	زيادة فهم الوالدين للسلوكات الغريبة التي تصدر عن الطفل.	ت	١٩	٧	٤	٠	٠	٤,٥٠	.٧٣١	٦
		%	٦٣,٤	٢٣,٣	١٣,٣	٠	٠			
٢٨	زيادة فهم الوالدين لطبيعة تفكير الطفل.	ت	١٠	١٨	٢	٠	٠	٤,٢٧	.٥٨٣	١٢
		%	٣٣,٣	٦٠	٦,٧	٠	٠			
٢٩	زيادة فهم الوالدين لطبيعة الحالة الانفعالية للطفل.	ت	١٣	١٢	٥	٠	٠	٤,٢٧	.٧٣٩	١٢
		%	٤٣,٣	٤٠	١٦,٧	٠	٠			
٣٠	زيادة فهم الوالدين للفروق بين الفنيات، والأساليب، والاستراتيجيات المحددة لتحسين حالة الطفل.	ت	١٣	١١	٦	٠	٠	٤,٢٣	.٧٧٤	١٣
		%	٤٣,٣	٣٦,٧	٢٠	٠	٠			
٣١	زيادة قدرة الوالدين على اختيار الأسلوب الأمثل لتحسين حالة الطفل.	ت	١٥	٨	٧	٠	٠	٤,٢٧	.٨٢٧	١٢
		%	٥٠	٢٦,٧	٢٣,٣	٠	٠			
٣٢	مساعدة الوالدين على الإسهام في بناء، وتنفيذ الخطة التربوية الفردية الموضوعة للطفل.	ت	١٤	١١	٥	٠	٠	٤,٣٠	.٧٤٩	١١
		%	٤٦,٧	٣٦,٧	١٦,٦	٠	٠			
٣٣	مساعدة الوالدين على التعرف على الجهات المعنية التي تسهم في تقديم المساعدة والاستشارة حول حالة الطفل.	ت	١٣	١٢	٥	٠	٠	٤,٢٧	.٧٣٩	١٢
		%	٤٣,٣	٤٠	١٦,٦	٠	٠			
٣٤	مساعدة الوالدين على تقييم طبيعة حالة الطفل تقييماً موضوعياً.	ت	١٥	٩	٦	٠	٠	٤,٣٠	.٧٩٤	١١
		%	٥٠	٣٠	٢٠	٠	٠			
٣٥	زيادة ثقة الوالدين بقدرتهم على مساعدة الطفل.	ت	١٣	١٣	٤	٠	٠	٤,٣٠	.٧٠٢	١١
		%	٤٣,٣	٤٣,٤	١٣,٣	٠	٠			
٣٦	تقليل المشاعر السلبية للوالدين تجاه حالة الطفل.	ت	١٣	١٣	٤	٠	٠	٤,٣٠	.٧٠٢	١١
		%	٤٣,٣	٤٣,٤	١٣,٣	٠	٠			
٣٧	زيادة جودة الحياة الأسرية لمساعدة الوالدين في تحسين حالة الطفل.	ت	١٣	١٢	٥	٠	٠	٤,٢٧	.٧٤٠	١٢
		%	٤٣,٣	٤٠	١٦,٧	٠	٠			
٣٨	خفض التكلفة التي يحتاجها الوالدان لتقديم الخدمات للطفل.	ت	١٨	٩	٣	٠	٠	٤,٥٠	.٦٨٢	٦
		%	٦٠	٣٠	١٠	٠	٠			
٣٩	مساعدة الوالدين على التغلب على الضغوط النفسية بسبب حالة الطفل.	ت	١٩	٩	٢	٠	٠	٤,٥٧	.٦٢٦	٤
		%	٦٣,٤	٣٠	٦,٦	٠	٠			
٤٠	مساعدة الطفل على تعميم المهارات التي يكتسبها عبر أوضاع جديدة.	ت	١٦	١٠	٤	٠	٠	٤,٤٠	.٧٢٤	٩
		%	٥٣,٣	٣٣,٤	١٣,٣	٠	٠			

جدول (٥) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين

م	العبارات		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تنمية المشاركة الوجدانية بين الوالدين، وأولياء أمور الأطفال الآخرين في نفس حالة الطفل.	ت	٩	١٢	٩	٠	٠	٤	.٧٨٨	١٥
		%	٣٠	٤٠	٣٠	٠	٠			
٢	تنمية فهم الوالدين لطبيعة الاضطراب الذي يعاني منه الطفل.	ت	٨	١٥	٧	٠	٠	٤,٠٣	.٧١٨	١٤
		%	٢٦,٧	٥٠	٢٣,٣	٠	٠			
٣	تنمية فهم الوالدين للأسباب الأساسية التي تزيد من مشكلة الطفل.	ت	١١	١٠	٩	٠	٠	٤,٠٧	.٨٢٧	١٣
		%	٣٦,٧	٣٣,٣	٣٠	٠	٠			
٤	تنمية فهم الوالدين للأساليب التربوية المناسبة للتعامل مع الطفل.	ت	١٤	١١	٥	٠	٠	٤,٣٠	.٧٥٠	١
		%	٤٦,٧	٣٦,٧	١٦,٦	٠	٠			
٥	إكساب الوالدين بعض المهارات الضرورية التي تساعدهما في تنمية مهارات الطفل.	ت	١٢	١٣	٥	٠	٠	٤,٢٣	.٧٢٨	٨
		%	٤٠	٤٣,٣	١٦,٧	٠	٠			
٦	تنمية قدرة الوالدين على توفير الظروف البيئية الملائمة لتحسين حالة الطفل.	ت	١١	١٤	٥	٠	٠	٤,٢٠	.٧١٤	٩
		%	٣٦,٧	٤٦,٧	١٦,٦	٠	٠			
٧	تنمية قدرة الوالدين على استخدام بعض الفنيات لتنمية قدرات الطفل.	ت	١٢	١١	٧	٠	٠	٤,١٧	.٧٩١	١٠
		%	٤٠	٣٦,٧	٢٣,٣	٠	٠			
٨	تنمية قدرة الوالدين على استخدام بعض الفنيات للحد من المشكلات السلوكية التي يعاني منها الطفل.	ت	١٥	١٠	٥	٠	٠	٤,٣٣	.٧٥٨	٥
		%	٥٠	٣٣,٣	١٦,٦	٠	٠			
٩	تطوير الشراكة التعاونية بين الوالدين والمختصين.	ت	١٢	١٣	٥	٠	٠	٤,٢٣	.٧٢٨	٨
		%	٤٠	٤٣,٣	١٦,٧	٠	٠			
١٠	تنمية فهم الوالدين للفروق بين أعراض الاضطراب الذي يعاني منه الطفل، والاضطرابات الأخرى الشبيهة.	ت	١٣	١١	٦	٠	٠	٤,٢٣	.٧٤٧	٨
		%	٤٣,٣	٣٦,٧	٢٠	٠	٠			
١١	تعزيز التواصل الاجتماعي بين الوالدين، والمؤسسات المعنية بحالة الطفل.	ت	١٤	١٠	٦	٠	٠	٤,٢٧	.٧٨٥	٧
		%	٤٦,٧	٣٣,٣	٢٠	٠	٠			
١٢	إكساب الوالدين المعلومات الضرورية حول الطفل، والتي قد تكون خافية عنهما.	ت	١١	١٣	٦	٠	٠	٤,١٧	.٧٤٧	١٠
		%	٣٦,٧	٤٣,٣	٢٠	٠	٠			

م	العبارات		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٣	تبادل المعلومات حول الطفل بين الوالدين، والمختصين.	ت	١٢	١٢	٦	٠	٠	٤,٢٠	.٧٦١	٩
		%	٤٠	٤٠	٢٠	٠	٠			
١٤	تنمية قدرة الوالدين على تطبيق بعض الأساليب التي تسهم في تحسين حالة الطفل.	ت	١٧	٨	٥	٠	٠	٤,٤٠	.٧٧٠	٢
		%	٥٦,٧	٢٦,٧	١٦,٦	٠	٠			
١٥	تنمية قدرة الوالدين على مساعدة الطفل في تنمية مشاركته الاجتماعية.	ت	١١	١٤	٥	٠	٠	٤,٢٠	.٧١٤	٩
		%	٣٦,٧	٤٦,٧	١٦,٦	٠	٠			
١٦	تنمية قدرة الوالدين على مساعدة الطفل في تنمية مهاراته اللغوية والتواصلية.	ت	١٦	١٠	٤	٠	٠	٤,٤٠	.٧٢٤	٢
		%	٥٣,٤	٣٣,٣	١٣,٣	٠	٠			
١٧	تنمية قدرة الوالدين لإكساب الطفل مهارات الحياة اليومية.	ت	٩	١٥	٦	٠	٠	٤,١٠	.٧١٢	١٢
		%	٣٠	٥٠	٢٠	٠	٠			
١٨	تنمية قدرة الوالدين لمساعدة الطفل لاكتساب مهارات العناية بالذات.	ت	١٣	١١	٦	٠	٠	٤,٢٣	.٧٧٤	٨
		%	٤٣,٣	٣٦,٧	٢٠	٠	٠			
١٩	تنمية قدرة الوالدين لمساعدة الطفل على اكتساب مهارات الفهم الاجتماعي.	ت	١٥	١٢	٣	٠	٠	٤,٤٠	.٦٧٥	٢
		%	٥٠	٤٠	١٠	٠	٠			
٢٠	تنمية قدرة الوالدين لمساعدة الطفل على اكتساب مهارات الاستقلال الذاتي.	ت	١٢	١٤	٤	٠	٠	٤,٢٧	.٦٩١	٧
		%	٤٠	٤٦,٧	١٣,٣	٠	٠			
٢١	تنمية قدرة الوالدين لمساعدة الطفل على اكتساب مهارات الدعم الذاتي.	ت	١٤	١٠	٦	٠	٠	٤,٢٧	.٧٨٥	٧
		%	٤٦,٧	٣٣,٣	٢٠	٠	٠			
٢٢	زيادة فهم الوالدين لطبيعة المهارات التي يحتاجها الطفل.	ت	١٦	٩	٥	٠	٠	٤,٣٧	.٧٦٥	٣
		%	٥٣,٣	١٨	١٦,٧	٠	٠			
٢٣	مساعدة الوالدين في تصميم الأنشطة اليومية لتحقيق حاجات الطفل.	ت	٦	١٩	٥	٠	٠	٤,٠٣	٦١٥	١٤
		%	٢٠	٦٣,٣	١٦,٧	٠	٠			
٢٤	تنمية قدرة الوالدين على وضع أهداف أولية لتنمية قدرات الطفل.	ت	١٣	١٣	٤	٠	٠	٤,٣٠	.٧٠٢	٦
		%	٤٣,٣	٤٣,٤	١٣,٣	٠	٠			
٢٥	مساعدة الوالدين على تحديد المستوى الحقيقي للمشكلات التي يعاني منها الطفل.	ت	١٤	١٢	٤	٠	٠	٤,٣٣	.٧١١	٥
		%	٤٦,٧	٤٠	١٣,٣	٠	٠			
٢٦	زيادة فهم الوالدين للأعراض الجسمية التي يعانيها الطفل.	ت	١٢	١٥	٣	٠	٠	٤,٣٠	.٦٥١	٦
		%	٤٠	٥٠	١٠	٠	٠			
٢٧	زيادة فهم الوالدين للسلوكات الغريبة التي تصدر عن الطفل.	ت	١٨	٧	٥	٠	٠	٤,٤٣	.٧٧٤	١
		%	٦٠	٢٣,٣	١٦,٧	٠	٠			

م	العبارات		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٨	زيادة فهم الوالدين لطبيعة تفكير الطفل.	ت	١١	١٣	٦	٠	٠	٤,٢٣	.٧٢٨	٨
		%	٣٦,٧	٤٣,٣	٢٠	٠	٠			
٢٩	زيادة فهم الوالدين لطبيعة الحالة الانفعالية للطفل.	ت	١١	١٣	٦	٠	٠	٤,١٧	.٧٤٧	١٠
		%	٣٦,٧	٤٣,٣	٢٠	٠	٠			
٣٠	زيادة فهم الوالدين للفروق بين الفنيات، والأساليب، والاستراتيجيات المحددة لتحسين حالة الطفل.	ت	١٢	١٣	٥	٠	٠	٤,٢٣	.٧٢٨	٨
		%	٤٠	٤٣,٣	١٦,٧	٠	٠			
٣١	زيادة قدرة الوالدين على اختيار الأسلوب الأمثل لتحسين حالة الطفل.	ت	١٤	١١	٥	٠	٠	٤,٣٠	.٧٥٠	٦
		%	٤٦,٧	٣٦,٧	١٦,٧	٠	٠			
٣٢	مساعدة الوالدين على الإسهام في بناء، وتنفيذ الخطة التربوية الفردية الموضوعة للطفل.	ت	١٦	١٠	٤	٠	٠	٤,٤٠	.٧٢٤	٢
		%	٥٣,٣	٣٣,٤	١٣,٣	٠	٠			
٣٣	مساعدة الوالدين على التعرف على الجهات المعنية التي تسهم في تقديم المساعدة والاستشارة حول حالة الطفل.	ت	١١	١٥	٤	٠	٠	٤,٢٣	.٦٧٩	٨
		%	٣٦,٧	٥٠	١٣,٣	٠	٠			
٣٤	مساعدة الوالدين على تقييم طبيعة حالة الطفل تقييماً موضوعياً.	ت	١٤	١٣	٣	٠	٠	٤,٣٧	.٦٦٩	٣
		%	٤٦,٧	٤٣,٣	١٠	٠	٠			
٣٥	زيادة ثقة الوالدين بقدرتهم على مساعدة الطفل.	ت	١٥	٤	١١	٠	٠	٤,١٣	.٩٣٧	١١
		%	٥٠	١٣,٣	٣٦,٧	٠	٠			
٣٦	تقليل المشاعر السلبية للوالدين تجاه حالة الطفل.	ت	٩	١٦	٥	٠	٠	٤,٢٧	.٧٤٠	٧
		%	٣٠	٥٣,٣	١٦,٧	٠	٠			
٣٧	زيادة جودة الحياة الأسرية لمساعدة الوالدين في تحسين حالة الطفل.	ت	١٣	١٢	٥	٠	٠	٤,٣٠	.٧٥٠	٦
		%	٤٣,٣	٤٠	١٦,٧	٠	٠			
٣٨	خفض التكلفة التي يحتاجها الوالدان لتقديم الخدمات للطفل.	ت	١٤	١١	٥	٠	٠	٤,١٠	.٧١٢	١٢
		%	٤٦,٧	٣٦,٧	١٦,٦	٠	٠			
٣٩	مساعدة الوالدين على التغلب على الضغوط النفسية بسبب حالة الطفل.	ت	٩	١٥	٦	٠	٠	٤,٣٦	.٦١٨	٤
		%	٣٠	٥٠	٢٠	٠	٠			
٤٠	مساعدة الطفل على تعميم المهارات التي يكتسبها عبر أوضاع جديدة.	ت	١١	١٤	٥	٠	٠	٤,٢٠	٧١٤	٩
		%	٣٦,٧	٤٦,٧	١٦,٦	٠	٠			

يتضح من الجدولين (٤، و ٥) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي، ووالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد (عينة البحث) على عبارات المقياس، والتي تعبر عن اتجاهاتهم نحو برامج تعليم الوالدين، تراوحت بين (٤,٦٧ – ٤,٠٧) بالنسبة للمعلمين، وبين (٤,٤٣ – ٤) بالنسبة للوالدين، وهذا يدل على التقارب بين عينة البحث، من حيث اتفاقها في طبيعة الاتجاه نحو برامج تعليم الوالدين، ما بين موافقتهم بشدة على العبارة التي تناسب اتجاههم، مما يدل على كون هذه البرامج ضرورية –من وجهة نظرهم– في مجال اضطراب التوحد، وذلك لتحسين حالة الأطفال المصابين بهذا الاضطراب، وكذلك تفعيل التعاون بين الوالدين، والمختصين، والمعلمين، مما يسهم في الحد من كثير من المشكلات التي يواجهها الوالدان، على المستوى النفسي، والاجتماعي، وموافقتهم بصورة محايدة في هذا الإطار. إلا أن مراجعة الاستجابات في الجدولين السابقين، بصورة عامة، يعطينا مؤشراً على أن معظم استجابات عينة البحث على المقياس تقع في إطار إما موافقتهم الشديدة، أو موافقتهم، ويدل على ذلك المتوسطات الحسابية التي تم عرضها لاستجابات عينة البحث على عبارات المقياس، ومن هذه العبارات العبارتان رقم (١٠، و ١٣) بالنسبة للمعلمين: "تنمية فهم الوالدين للفروق بين أعراض الاضطراب الذي يعاني منه الطفل، والاضطرابات الأخرى الشبيهة – تبادل المعلومات حول الطفل بين الوالدين، والمختصين"، والتي حازت على الترتيب رقم (١، و ٢)، والعبارتان رقم (٢٧، و ٣٢) بالنسبة للوالدين: "زيادة فهم الوالدين للسلوكيات الغريبة التي تصدر عن الطفل – مساعدة الوالدين على الإسهام في بناء، وتنفيذ الخطة التربوية الفردية الموضوعة للطفل".

نتيجة الفرض الأول:

نصّ الفرض الأول على: "لا يوجد فرق دال –إحصائياً– بين متوسطي درجات معلمي ووالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين". وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت" للكشف عن دلالة

الفـروق بـين متوسـطي درجـات المجموعـات المـستقلة. ويوضح الجـدول (٦) نتـائج هـذا الإجراء:

جدول (٦) دلالة الفروق بين متوسطي درجات معلمي ووالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعلمون	٣٠	١٧٤,٩٠٠	٣,٨٨٩	٢,٥٥١	٠.٠١٣
الوالدان	٣٠	١٦٩,٦٣٣	١٠,٦١٧		

يتضح من الجدول (٦) وجود فرق دال -إحصائياً-، عند مستوى (٠.٠٥)، بين متوسطي درجات معلمي ووالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين، وذلك في اتجاه المعلمين. وبهذه النتيجة يتضح عدم صحة الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني للبحث على أنه: "لا توجد فروق دالة -إحصائياً- بين متوسطات رتب درجات معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين تعزى لمتغيرات المؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة، والدافع نحو العمل في الميدان، والدورات التدريبية، والمرحلة التعليمية للأطفال". وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار كروسكال–واليز Kruskal-Wallis للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الصغيرة المستقلة. وتوضح الجداول (٧، و ٨، و ٩، و ١٠، و ١١) نتائج هذا الإجراء:

جدول (٧) نتائج اختبار كروسكال–واليز Kruskal-Wallis للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المعلمين على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين، بناءً على المؤهل التعليمي

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	كا٢	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
بكالوريوس عام	٦	٧,٦٧	٦,٢١٨	٣	٠.١٠١
بكالوريوس تربية خاصة	١٧	١٧,٦٥			
دبلوم تربية خاصة	٥	١٧,٩٠			
ماجستير تربية خاصة	٢	١٤,٧٥			

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق دالة -إحصائياً- عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات رتب درجات معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين تعزى لمتغير المؤهل التعليمي (بكالوريوس عام- بكالوريوس تربية خاصة- دبلوم تربية خاصة- ماجستير تربية خاصة).

جدول (٨) نتائج اختبار كروسكال-واليز Kruskal-Wallis للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المعلمين على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين، بناءً على سنوات الخبرة

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	كا٢	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
من ١ إلى أقل من ٥ سنوات	١٤	١١,٥٤	٥,٤٨٤	٣	.١٤٠
من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٥	١٩,٤٠			
من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنوات	٥	١٩,٦٠			
١٥ سنةً فأكثر	٦	١٨,٠٨			

يتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق دالة -إحصائياً- عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات رتب درجات معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين تعزى لمتغير سنوات الخبرة (من ١ إلى أقل من ٥ سنوات - من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات - من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنوات- ١٥ سنةً فأكثر).

جدول (٩) نتائج اختبار كروسكال-واليز Kruskal-Wallis للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المعلمين على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين، بناءً على المرحلة التعليمية

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	كا٢	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
الابتدائية	٢٠	١٤	٣,٨٨٩	٢	.١٤٣
المتوسطة	٧	٢١,١٤			
التأهيل المهني	٣	١٢,٣٣			

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة -إحصائياً- عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات رتب درجات معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد على مقياس الاتجاهات

نحـو بـرامج تعلـيم الوالـدين تعـزى لمتغيـر المرحلـة التعليميـة (الابتدائيـة – المتوسـطة – التأهيل المهني).

جدول (١٠) نتائج اختبار كروسكال–واليز Kruskal-Wallis للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المعلمين على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين، بناءً على الدافع نحو العمل في الميدان

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	كا٢	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
شخصي	٨	٩,٣١	٧,١٠١	٣	٠.٠٦٩
إنساني	٧	١٤,٨٦			
اقتصادي	١١	٢٠,٠٩			
اجتماعي	٤	١٦,٣٨			

يتـضح مـن الجـدول (١٠) عـدم وجـود فـروق دالـة –إحـصائياً– عـند مـستوى (٠.٠٥) بـين متوسـطات رتـب درجـات معلمي التلاميـذ ذوي اضطراب التوحـد على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين تعزى لمتغير الدافع نحو العمل في الميدان (شخصي – إنساني – اقتصادي– اجتماعي).

جدول (١١) نتائج اختبار كروسكال–واليز Kruskal-Wallis للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المعلمين على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين، بناءً على الحصول على دورات التدريبية

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	كا٢	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
أكثر من ٣ دورات	١٦	١٨,٩٧	٨,٨٣٩	٣	٠.٠٣٢
دورتان	٤	١٠,٦٣			
دورة واحدة	٥	١٧			
لا يوجد	٥	٦,٨٠			

يتـضح مـن الجـدول (١١) وجـود فـروق دالـة –إحـصائياً– عـند مـستوى (٠.٠٥) بـين متوسـطات رتـب درجـات معلمي التلاميـذ ذوي اضطراب التوحـد على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين تعزى لمتغير الحصول على دورات تدريبية (أكثر من ٣ دورات– دورتان– دورة واحدة– لا يوجد).

وحيث إن متوسط الرتبة للمجموعة الأولى يساوي (١٨,٩٧)، وهو أكبر من متوسط الرتبة لكل من المجموعات الثلاث الأخرى (متوسط الرتبة يساوي ١٠,٦٣ و ١٧، و ٦,٨٠ على التوالي)، فإن المجموعة الأولى التي حصلت على أكثر من ٣ دورات تدريبية أكثر إدراكاً لأهمية برامج تعليم الوالدين.

ومن ثم توضح نتائج الفرض الثاني صحته فيما يتعلق بعدم وجود فروق دالة -إحصائياً- بين متوسطات رتب درجات المعلمين على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين، تعزى لمتغيرات المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية، والدافع نحو العمل، وعدم صحته فيما يتعلق بعدم وجود فروق دالة -إحصائياً- بين متوسطات رتب درجات المعلمين على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

نتائج الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث للبحث على أنه: "لا توجد فروق دالة -إحصائياً- بين متوسطات رتب درجات والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين تعزى لمتغيرات المستوى التعليمي، والمستوى الاقتصادي المدرك، ومستوى المساندة الاجتماعية المدرك، ومستوى الرضا عن حالة الطفل، والنوع". وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار كروسكال-واليز Kruskal-Wallis، واختبار مان-ويتني Mann-Whiney للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الصغيرة المستقلة. وتوضح الجدول (١٢، و ١٣، و ١٤، و ١٥، و ١٦) نتائج هذا الإجراء:

جدول (١٢) نتائج اختبار كروسكال-واليز Kruskal-Wallis للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الوالدين على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين، بناءً على المستوى التعليمي

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	كا٢	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
أقل من متوسط	٨	١٢,٨١	١١,٧٠٥	٣	٠.٠٠٨
متوسط	٧	١٢,٧٩			
أعلى من متوسط	٨	١١,٨٨			
بكالوريوس	٧	٢٥,٤٣			

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق دالة -إحصائياً- عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين تعزى لمتغير المستوى التعليمي (أقل من متوسط- متوسط- أعلى من متوسط- بكالوريوس).

وحيث إن متوسط الرتبة للمجموعة الرابعة يساوي (٢٥،٤٣)، وهو أكبر من متوسط الرتبة لكل من المجموعات الثلاث الأخرى (متوسط الرتبة يساوي ١٢،٨١ و ١٢،٧٩، و ١١،٨٨ على التوالي)، فإن المجموعة الرابعة التي حصلت على بكالوريوس أكثر إدراكاً لأهمية برامج تعليم الوالدين.

جدول (١٣) نتائج اختبار كروسكال-واليز Kruskal-Wallis للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الوالدين على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين، بناءً على المستوى الاقتصادي المدرك

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	كا٢	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
مرتفع	٤	٢٤،٣٨	٧،١٥٨	٢	٠.٠٢٨
متوسط	٢١	١٥،٤٥			
منخفض	٥	٨،٦٠			

يتضح من الجدول (١٣) وجود فروق دالة -إحصائياً- عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات رتب درجات والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي المدرك (مرتفع- متوسط- منخفض).

وحيث إن متوسط الرتبة للمجموعة الأولى يساوي (٢٤،٣٨)، وهو أكبر من متوسط الرتبة لكل من المجموعتين: الثانية، والثالثة (متوسط الرتبة يساوي ١٥،٤٥، و ٨،٦٠ على التوالي)، فإن المجموعة الأولى التي تدرك كونها في مستوىً اقتصادي مرتفع هي أكثر إدراكاً لأهمية برامج تعليم الوالدين.

جدول (١٤) نتائج اختبار كروسكال–واليز Kruskal-Wallis للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الوالدين على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين، بناءً على مستوى المساندة الاجتماعية المدرك

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	كا٢	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
مرتفع	٤	٢٦,١٣	٧,٧٧٥	٢	.٠٢٠
متوسط	٢٠	١٤,٨٣			
منخفض	٦	١٠,٦٧			

يتضح من الجدول (١٤) وجود فروق دالة –إحصائياً– عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات رتب درجات والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين تعزى لمتغير مستوى المساندة الاجتماعية المدرك (مرتفع– متوسط– منخفض).

وحيث إن متوسط الرتبة للمجموعة الأولى يساوي (٢٦,١٣)، وهو أكبر من متوسط الرتبة لكل من المجموعتين: الثانية، والثالثة (متوسط الرتبة يساوي ١٤,٨٣، و ١٠,٦٧ على التوالي)، فإن المجموعة الأولى التي تدرك كونها تحظى بمساندة اجتماعية مرتفعة هي أكثر إدراكاً لأهمية برامج تعليم الوالدين.

جدول (١٥) نتائج اختبار كروسكال–واليز Kruskal-Wallis للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الوالدين على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين، بناءً على مستوى الرضا عن حالة الطفل

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	كا٢	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
مرتفع	٨	٢٥,٨٨	١٥,٢٥٩	٢	.٠٠٩
متوسط	١٧	١١,٤٧			
منخفض	٥	١٢,٦٠			

يتضح من الجدول (١٥) وجود فروق دالة –إحصائياً– عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين تعزى لمتغير مستوى الرضا عن حالة الطفل (مرتفع– متوسط– منخفض).

وحيث إن متوسط الرتبة للمجموعة الأولى يساوي (٢٥,٨٨)، وهو أكبر من متوسط الرتبة لكل من المجموعتين: الثانية، والثالثة (متوسط الرتبة يساوي ١١,٤٧، و ١٢,٦٠ على التوالي)، فإن المجموعة الأولى التي ترضى عن حالة الطفل بصورة مرتفعة هي أكثر إدراكاً لأهمية برامج تعليم الوالدين.

جدول (١٦) نتائج اختبار مان–ويتني Mann-Whitney للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الوالدين على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين، بناءً على النوع (الأمهات ن= ٢٠، والآباء ن= ١٠)

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	w	Z	مستوى الدلالة
الأمهات	١٦,٥٥	٣٣١	٧٩	١٣٤	-.٩٢٥	.٣٥٥
الآباء	١٣,٤٠	١٣٤				

يتضح من الجدول (١٦) عدم وجود فروق دالة –إحصائياً– عند مستوى (.٠٥) بين متوسطات رتب درجات مجموعتي الأمهات والآباء على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين.

ومن ثم توضح نتائج الفرض الثالث صحته فيما يتعلق بعدم وجود فروق دالة –إحصائياً– بين متوسطات رتب درجات الوالدين على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين، تعزى لمتغير النوع، وعدم صحته فيما يتعلق بعدم وجود فروق دالة –إحصائياً– بين متوسطات رتب درجات الوالدين على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين تعزى لمتغيرات المستوى التعليمي، والمستوى الاقتصادي المدرك، ومستوى المساندة الاجتماعية المدرك، ومستوى الرضا عن حالة الطفل.

ثانياً: مناقشة نتائج البحث:

يمكن تفسير نتيجة التساؤل الأول للبحث في إطار الفهم لطبيعة الاستجابات على عبارات مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين، سواء من جانب الوالدين، أو من جانب المعلمين، حيث إن معظم الاستجابات على المقياس كانت في اتجاه الموافقة الشديدة على عباراته التي تؤكد فائدة برامج تعليم الوالدين، مما يدعم ضرورة التحاق الوالدين بهذه البرامج من وجهة نظر الوالدين، والمعلمين، وإن كانت متوسطات

استجابات المعلمين على هذا المقياس أكبر من متوسطات استجابات الوالدين، إلا أن الفروق بين هذه المتوسطات لم تكن كبيرة مما يؤكد الاتفاق النسبي بين معلمي ووالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على أهمية برامج تعليم الوالدين، واشتراك الوالدين في هذه البرامج من أجل الإسهام في تحسين حالة الطفل ذي اضطراب التوحد من ناحية، ومساعدة الوالدين على تخطي الصعوبات التي يواجهونها نتيجة لتربية طفل ذي اضطراب توحد من جهة أخرى، ويؤكد ذلك كثرة البرامج التي أعدت لتضمين الوالدين كمعلمين، أو كمعالجين في مجال تحسين حالة أطفالهم ذوي اضطراب التوحد، سواء على مستوى إكسابهم المعارف حول طبيعة هذا الاضطراب، أو إكسابهم المهارات الضرورية للتعامل مع أطفالهم، أو إكسابهم القدرة على تطبيق بعض الفنيات والاستراتيجيات التي أثبتت الدراسات فعاليتها في هذا المجال. وقد تنوعت أهداف الدراسات والبحوث في هذا الإطار مما يدل على الاتجاهات الإيجابية لدى والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد نحو الاشتراك في برامج تعليم الوالدين لما تحققه من فوائد عديدة لهم على المستوى النفسي، والمهاري، ومن هذه الدراسات دراسات كل من إنجرسول، وجريجانس (Ingersoll, & Gergans, ٢٠٠٧)، وكين، وآخرين (Keen, Couzens, Muspratt, & Rodger, ٢٠١٠)، وجول، ومايرندا (Jull, & Mirenda, ٢٠١١)، وستينر (Steiner, ٢٠١١)، وموري، وسايمونس (Moore, & Symons, ٢٠١١)، وهيتزمان-بويل، وآخرين (Heitzman-Powell, Buzhardt, Rusinko, & Miller, ٢٠١٣)، وشيانج (Chiang, ٢٠١٣)، ويونج وآخرين (Young, Boris, Thomson, Martin, & Yu, ٢٠١٢)، والتي أوضحت التنوع في مجال برامج تعليم والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وفعالية هذه البرامج.

وبتحليل مبسط لطبيعة الاستجابات السابقة من جانب معلمي ووالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد تتضح اتجاهاتهم الإيجابية نحو برامج تعليم الوالدين لما تتضمنه هذه البرامج من تحقيق للعديد من الأهداف التي تصب في صالح الطفل ذي اضطراب التوحد، ويمكن تفسير اتجاهات الوالدين نحو هذه البرامج في إطار بحثهم الحثيث عن الأساليب

التي تسهم في تحسين حالة أطفالهم، وإن تنوعت هذه الأساليب واختلفت في طبيعتها، وأسسها، حيث تتخذ أسر هؤلاء الأطفال العديد من الطرق للتعامل مع الصعوبات المرتبطة بتربية الأطفال ذوي اضطراب التوحد، فبعض الوالدين يستخدمون المساندة الاجتماعية كوسيلة للمواجهة، وآخرون يلجأون إلى الدين للتعامل مع أطفالهم ذوي اضطراب التوحد، ويجدون الراحة، والمعنى بخصوص هؤلاء الأطفال من خلال التعرف على القوة العليا، أو الوجود الروحي، وبعض الوالدين يجدون الدعم من مشاركة الأعباء مع أزواج داعمين يتشاركون المسئولية، وبعض الأسر يستخدم قوة المعرفة بنجاح للتعامل مع الصعوبات الناتجة عن تربية طفل ذي اضطراب توحد، وهذا النمط من معرفة الوالدين يتخذ العديد من الأشكال، والتي تشمل المعرفة حول الصعوبة التي يواجهها الطفل، وكيفية التفاعل مع الطفل، وكيفية المدافعة عن حقوق هذا الطفل، وهذه المعرفة تزداد من خلال تعليم وتدريب الوالدين (Suppo, & Floyd, ٢٠١٢).

ولكون إدراك الوالدين لجوانب الضعف الاجتماعي التي يواجهها أطفالهم، وخبرة الروابط الشخصية المحدودة يؤثر تأثيراً سلبياً على الرفاهية الوالدية، يواجه والدا الأطفال ذوي اضطراب التوحد مشاعر الضغط، والاكتئاب، واليأس الشديدة مقارنةً بوالدي الأطفال ذوي النمو الطبيعي، فتحديات تربية طفل ذي اضطراب توحد يؤثر بصورة سلبية على فعالية الوالدين، من حيث توفيرهم للرعاية والتنشئة الأساسية لكل من الطفل ذي الإعاقة، ووحدة العائلة الأكبر، ونتيجة لهذه الأسباب يصبح تعليم، وإشراك الوالدين مكوناً أساسياً لعلاج الأطفال ذوي اضطراب التوحد (Vernon, Koegel, Dauterman, & Stolen, ٢٠١٢).

كما أن برامج تعليم الوالدين تعد أساساً لتحقيق تمكين الوالدين والأسرة parent and family empowerment، حيث يركز التمكين على تنمية المهارات والمعرفة، وفعالية الذات الوالدية، ومشاركة الوالدين (Brookman-Frazee, & Koegel, ٢٠٠٤)، حيث يتضمن تمكين الوالدين الأحكام الذاتية الإيجابية، وفعالية الذات الوالدية، بالإضافة

إلى إحداث التغير الاجتماعي الذي يركز على ما وراء السياق الفردي، وسياق الوالدين والطفل، ويتضمن التمكين رغبة الوالدين، واستعدادهم لتعلم المهارات الوالدية الجديدة، وفعاليتهم في برنامج علاج الطفل، واستخدام الموارد المجتمعية (Scheel, & Rieckmann, ١٩٩٨)، فالوالد المتمكن empowered parent يظهر الثقة والفعالية في تعليمه لطفله، ويدير الروتين اليومي بنجاح، ويتفاعل مع مانحي الخدمة، ويستطيع الحصول على الخدمات من أجل طفله، ويشارك بفعالية في التخطيط لعلاج طفله، وتعليمه، وعلى العكس فإن الوالد غير الممكن يظهر السلوكات والاتجاهات التي تعكس الإحباط، والضغوط، والاكتئاب، واليأس، ويعتمد -بصورة عامة- على مانحي الخدمات، ويشمل نموذج التدخل القائم على التمكين الضبط الوالدي، والوصول إلى الموارد، والاختيار والاشتراك الوالدي، والفعالية، والاعتقادات، ومهارات الإتقان والنبوغ، والكفاءة، وذلك لجعل الأسر قادرةً على اكتساب الكفاءات لحل مشكلاتها، وتحقيق احتياجاتها، وأهدافها الأسرية (Brookman-Frazee, & Koegel, ٢٠٠٤).

كما أن الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو هذه البرامج يمكن تفسيرها في إطار التوقعات المشتركة بينهم وبين والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد حول الاستراتيجيات التي تسهم في تحسين حالة الأطفال ذوي اضطراب التوحد، حيث أوضح كارتر وآخرون(Carter, Lane, Cooney, Weir, Moss, & Machalicek, ٢٠١٣) أن الوالدين يضعون توقعات، وأولويات تتقارب مع التوقعات التي يتبناها المعلمون، أو المنصوص عليها في الأدبيات المهنية بخصوص أطفالهم ذوي اضطراب التوحد؛ إلا أنه لدى الوالدين خبرات أساسية فريدة لتقييم مهارات أطفالهم التي حددها المعلمون، أو المهنيون، أو مقدمو الخدمات الآخرون الذين يعملون خارج المنزل، فملاحظة الوالدين لأطفالهم على مدى اليوم عبر المنزل، والمجتمع، والأوضاع الأخرى خارج المنزل يمدهم برؤىً فريدة حول مدى قدرة أطفالهم على إظهار اتخاذ القرار، وحل المشكلة، ومناصرة الذات، والقيادة، والمهارات الأخرى التي تزيد تقرير الذات؛ حيث إن تقييمات الوالدين للتقرير الذاتي لأطفالهم، وأهميته تتأثر بمجموعة من العوامل المتعلقة بمستوى الطفل

(مثل: عمر الطفل، وجنسه، وفئة التربية الخاصة، وحدة الإعاقة)، والعوامل المتعلقة بمستوى الوالدين (مثل: المستوى الاجتماعي والاقتصادي)، والعوامل المتعلقة بالمدرسة (مثل: الوضع التعليمي للتلميذ، واستخدام المدعمات الفردية).

وعند تأمل بعض متوسطات استجابات معلمي ووالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على عبارات مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين، وتكرار ترتيب بعض هذه المتوسطات، تتضح بعض المعلومات التي تسهم في توضيح مدى أهمية برامج تعليم الوالدين من وجهة نظر المعلمين، والوالدين، ووضع الأولويات بخصوص الأهداف التي يمكن تحقيقها بتفعيل تلك البرامج، وذلك على النحو الآتي:

بالنسبة لاستجابات المعلمين حصلت عبارة "تنمية فهم الوالدين للفروق بين أعراض اضطراب التوحد، والاضطرابات الأخرى المشابهة" على الترتيب رقم (١)، ويمكن تفسير ذلك في إطار حرص المعلمين على ضرورة فهم الوالدين لطبيعة الاضطراب الذي يعاني منه أطفالهم، وأنه يختلف عن كثير من الإعاقات والاضطرابات الأخرى، مثل الإعاقة الفكرية مثلاً، لأنه هذا الفهم يسهل على المعلمين كثيراً من الجهود التي يجب عليهم أن يبذلوها في سبيل تحسين حالة هؤلاء الأطفال، ويشعرهم بكون الوالدين على وعي بمتطلبات ضرورية يجب توفيرها في سبيل تغير حالة أطفالهم إلى الأفضل، والفترة الزمنية المستغرقة لتحقيق ذلك، وضرورة اشتراكهم في تقديم الخدمات لأطفالهم، سواء على مستوى تعليمهم، أو تنمية مهاراتهم، وهو ما يتفق مع طبيعة العمل في هذا المجال، وكذلك مسايرةً للتوجهات العالمية التي جعلت تعليم الوالدين، وتدريبهم جزءاً لا يتجزأ من طبيعة البرامج المختلفة المقدمة في هذا الميدان. وحصلت على الترتيب رقم (٢) عبارة: "تبادل المعلومات حول الطفل بين الوالدين والمختصين"، حيث إن هذا التبادل يسهم في بناء وجهة نظر شمولية حول حالة الطفل، ومشاركة في تحمل مسئولية تحسين حالته، ووضع الأسس التي يجب أن يتبعها كل من المعلمين والوالدين في سبيل تحسين حالة الطفل، كما أن تبادل المعلومات يسهم في تصحيح كثير من الأفكار غير الصحيحة لدى الوالدين بخصوص حالة أطفالهم، مما يجعلهم

يقفون على طبيعة حاجاتهم وصعوباتهم، وهو ما يسهم في دعم المعلمين على المستوى النفسي، والعملي، من حيث شعورهم بالمشاركة التعاونية بينهم وبين الوالدين، وتفهم الوالدين لضرورة كونهم فعالين في تطبيق البرنامج الخاص بأطفالهم، ليس على مستوى تبادل المعلومات فحسب، ولكن –أيضاً– على مستوى تطبيق بعض الفنيات، والأنشطة مع أطفالهم في العديد من الأوضاع الطبيعية. وحصلت على الترتيب رقم (٣) عبارة: "تنمية فهم الوالدين للأسباب الأساسية التي تزيد من مشكلة الطفل". ففهم الوالدين لهذه الأسباب يسهم في مساعدتهم على اختيار الاستراتيجية المثلى التي تساعد الطفل على مجابهة المشكلات التي تواجهه، والتي تحد من تواصله الاجتماعي، ومن ثم مساعدة المعلمين في سبيل تحسين حالة الطفل.

وهكذا يمكن تفسير ترتيب عبارات الاستبيان وفقاً للمتوسط الذي حصلت عليه كل عبارة على حدة، حيث إن استجابات المعلمين تبين مدى أهمية برامج تعليم الوالدين في إكساب الوالدين العديد من الخبرات والمهارات التي تسهم في تحسين حالة أطفالهم، والحد من المشاعر النفسية السلبية التي تواجههم، فهي تساعد في تنمية قدرة الوالدين لمساعدة الطفل على اكتساب مهارات الدعم الذاتي، وتوفير الظروف البيئية الملائمة لتحسين حالة الطفل، وتنمية مشاركتهم الوجدانية مع أولياء أمور الأطفال الآخرين في نفس حالة طفلهم، وتطوير الشراكة التعاونية بينهم وبين المختصين، وتنمية قدرتهم على مساعدة الطفل في تنمية مشاركته الاجتماعية، وتنمية فهمهم لطبيعة الاضطراب الذي يعاني منه الطفل، وللأساليب التربوية المناسبة للتعامل مع الطفل، وإكسابهم بعض المهارات الضرورية التي تساعدهم في تنمية مهارات الطفل، وتنمية قدرتهم على توفير الظروف البيئية الملائمة لتحسين حالة الطفل، واستخدام بعض الفنيات لتنمية قدرات الطفل، والحد من المشكلات السلوكية التي يعاني منها، وتعزيز التواصل الاجتماعي بين الوالدين، والمؤسسات المعنية بحالة الطفل، وإكسابهم المعلومات الضرورية حول الطفل، وتنمية قدرتهم على تطبيق بعض الأساليب التي تسهم في تحسين حالة الطفل، وتنمية مهاراته اللغوية والتواصلية،

ومهارات الحياة اليومية، ومهارات العناية بالذات، ومهارات الفهم الاجتماعي، ومهارات الاستقلال الذاتي، ومساعدتهم في تصميم الأنشطة اليومية لتحقيق حاجات الطفل، ووضع أهداف أولية لتنمية قدرات الطفل، وتحديد المستوى الحقيقي للمشكلات التي يعاني منها الطفل، وزيادة فهمهم للأعراض الجسمية التي يعانيها الطفل، وللسلوكات الغريبة التي تصدر عن الطفل، وطبيعة تفكير الطفل، وحالته الانفعالية، والفروق بين الفنيات، والأساليب، والاستراتيجيات المحددة لتحسين حالة للطفل، ومساعدة الطفل على تعميم المهارات التي يكتسبها عبر أوضاع جديدة، ومساعدة الوالدين على الإسهام في بناء، وتنفيذ البرامج التربوية الفردية الموضوعة للطفل، وتقييم طبيعة حالة الطفل تقييماً موضوعياً، وزيادة ثقة الوالدين بقدرتهم على مساعدة الطفل، وتقليل المشاعر السلبية للوالدين تجاه حالة الطفل، وزيادة جودة الحياة الأسرية لمساعدة الوالدين في تحسين حالة الطفل، وخفض التكلفة التي يحتاجها الوالدان لتقديم الخدمات للطفل، ومساعدة الوالدين على التغلب على الضغوط النفسية بسبب حالة الطفل، وزيادة قدرة الوالدين على اختيار الأسلوب الأمثل لتحسين حالة الطفل.

واختلف الأمر بالنسبة للوالدين في استجاباتهم على عبارات الاستبيان، من حيث متوسطات درجات هذه العبارات، ويمكن حصر العبارات العشر الأولى التي حصلت على المتوسطات الأعلى، والتي توضح أهمية برامج تعليم الوالدين بالنسبة للوالدين، حيث إن هذه البرامج تسهم في زيادة فهم الوالدين للسلوكات الغريبة التي تصدر عن الطفل، وتنمية قدرتهم على مساعدة الطفل في تنمية مهاراته اللغوية والتواصلية، وزيادة فهمهم لطبيعة المهارات التي يحتاجها الطفل، ومساعدتهم في التغلب على الضغوط النفسية بسبب حالة الطفل، وتحديد المستوى الحقيقي للمشكلات التي يعاني منها الطفل، وتنمية فهمهم للأساليب التربوية المناسبة للتعامل مع الطفل، وتعزيز التواصل الاجتماعي بين الوالدين والمؤسسات المعنية بحالة الطفل، وتطوير الشراكة التعاونية بين الوالدين والمختصين، وتنمية قدرتهم على توفير الظروف البيئية الملائمة لتحسين حالة الطفل، واستخدام بعض الفنيات لتنمية قدراته.

إلا أن هذا الاختلاف بين استجابات المعلمين والوالدين على عبارات الاستبيان يعد اختلافاً محدوداً على أولويات الأهمية بالنسبة لبرامج تعليم والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، كما أن متوسطات الاستجابات بالنسبة للوالدين والمعلمين تؤكد مدى أهمية هذه البرامج من وجهة نظر كليهما، حيث إن معظم الاستجابات وقعت في إطار "الموافقة بشدة"، و"الموافقة"، والقليل منها وقع في إطار "المحايدة".

وبالنسبة لنتائج الفرض الأول التي أوضحت وجود فرق دال -إحصائياً- بين متوسطي درجات معلمي ووالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين، وذلك في اتجاه المعلمين، فإنه يمكن تفسير هذه النتيجة في إطار الاهتمام الشديد لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد بدعم الشراكة التعاونية بينهم، وبين والدي هؤلاء الأطفال، خاصةً بسبب الأعباء المختلفة التي يحملونها على عاتقهم في سبيل تحسين حالة هؤلاء الأطفال، حيث إن برامج تعليم الوالدين تعد متنفساً لكثير منهم كي يشعروا بكون مسئولية تعليم وتدريب هؤلاء الأطفال مسئولية مشتركة بينهم وبين الوالدين، مما يسهم في تقليل العديد من المشاعر السلبية التي تواجههم، خاصةً مشاعر الاحتراق النفسي، والذي ينتابهم نتيجة المشكلات التي يواجهها هؤلاء الأطفال على المستوى المعرفي، والاجتماعي، والانفعالي، وكذلك عدم التجانس بين هؤلاء الأطفال، مما يجعل عملية تفريد تعليمهم غايةً في الصعوبة إذا لم تكن هناك مشاركة تعاونية بينهم، وبين الوالدين، وأسمى درجات هذه المشاركة هي وجود برامج والدية تسهم في مساعدة الوالدين على تفهم طبيعة حالة الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وإمدادهم بالمعلومات الضرورية حول اضطراب التوحد، وتدريبهم على الفنيات والاستراتيجيات الفعالة التي يستطيعون تطبيقها، ليتحولوا من عدم المشاركة، أو كونهم مخزناً للمعلومات اليومية حول أطفالهم إلى كونهم معلمين، أو معالجين لهم.

وبالنسبة لنتائج الفرض الثاني التي أوضحت عدم وجود فروق دالة -إحصائياً- بين متوسطات رتب درجات معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين تعزى لمتغير المؤهل التعليمي (بكالوريوس عام- بكالوريوس

تربية خاصة– دبلوم تربية خاصة– ماجستير تربية خاصة)، ومتغير سنوات الخبرة (من ١ إلى أقل من ٥ سنوات – من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات – من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنوات– ١٥ سنةً فأكثر)، ومتغير المرحلة التعليمية (الابتدائية – المتوسطة – التأهيل المهني)، ومتغير الدافع نحو العمل في الميدان (شخصي – إنساني – اقتصادي– اجتماعي)، فإنه يمكن تفسير هذه النتائج في إطار إجماع معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد على أهمية برامج تعليم الوالدين، حتى مع اختلاف مؤهلهم الدراسي، وسنوات خبرتهم، والمرحلة التعليمية التي يعملون بها، والدافع نحو العمل في هذا الميدان، مما يدل على أنهم على يقين بأنه من المستحيل أن تؤتي العملية التعليمية للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد ثمارها إلا من خلال تدريب وتعليم الوالدين، سواء كان هذا التعليم في إطار إمدادهم بالمعلومات، أو إكسابهم المهارات، أو تدريبهم على تطبيق الاستراتيجيات.

كما أوضحت نتائج الفرض الثاني وجود فروق دالة –إحصائياً– بين متوسطات رتب درجات معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين تعزى لمتغير الحصول على دورات تدريبية (أكثر من ٣ دورات– دورتان– دورة واحدة– لا يوجد)، وذلك في اتجاه المجموعة التي حصلت على أكثر من ٣ دورات تدريبية، وهذا يؤكد مدى الوعي الذي وصلت إليه هذه المجموعة بكون برامج تعليم الوالدين أصبحت لا غنىً عنها في سبيل تحسين حالة الأطفال ذوي اضطراب التوحد، فالمعارف، والمعلومات، وكذلك فرص التدريب التي حصلت عليه هذه المجموعة ساهمت في إدراكها لمدى أهمية هذه البرامج.

وبالنسبة لنتائج الفرض الثالث التي أوضحت وجود فروق دالة –إحصائياً– بين متوسطات رتب درجات والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين تعزى لمتغير المستوى التعليمي (أقل من متوسط– متوسط– أعلى من متوسط– بكالوريوس)، في اتجاه المجموعة التي حصلت على بكالوريوس، ومتغير المستوى الاقتصادي المدرك (مرتفع– متوسط– منخفض)، في اتجاه المجموعة التي تدرك كونها في مستوىً اقتصادي مرتفع، ومتغير مستوى المساندة الاجتماعية المدرك

(مرتفع- متوسط- منخفض)، في اتجاه المجموعة التي تدرك كونها تحظى بمساندة اجتماعية مرتفعة، ومتغير مستوى الرضا عن حالة الطفل (مرتفع- متوسط- منخفض)، في اتجاه المجموعة التي ترضى عن حالة الطفل بصورة مرتفعة، فإنه يمكن تفسير هذه النتائج في إطار كون ارتفاع المستوى التعليمي يسهم في إمداد الوالدين بالمعلومات والخبرات التي تدعم أهمية برامج تعليم الوالدين، وزيادة وعيهم بالبحث عن أفضل الطرق التي قد تساعدهم في تحسين حالة أطفالهم، وإكسابهم المعلومات والخبرات حول طبيعة المشكلات التي تواجه أطفالهم، ومدى قدرتهم على الإسهام في تخفيفها، كما أنه كلما ارتفع المستوى الاقتصادي للوالدين كلما كانوا أكثر بحثاً عن الطرق والوسائل التي تساعدهم على الفهم الحقيقي لاضطراب التوحد، ويخدمهم في ذلك قدرتهم على الحصول على الاستشارات المختلفة، بالإضافة لما ستقدمه لهم برامج تعليم الوالدين من مساندة حقيقة في هذا السياق، وكذلك يسهم شعور الوالدين بوجود مساندة اجتماعية حقيقية سواء على مستوى المؤسسات المعنية، أو من خلال الخدمات المتاحة لأطفالهم في تنمية استعدادهم للاشتراك في برامج تعليم الوالدين، دعماً للمجهودات التي يدركون كونها ضرورية في سبيل تغيير واقع المشكلات التي يواجهونها في سبيل التفاعل والتواصل مع أطفالهم ذوي اضطراب التوحد، كما يدعم ميل الوالدين إلى الاشتراك في برامج تعليم الوالدين وأهميتها حالة الرضا التي تكتنف مشاعر الوالدين تجاه حالة أطفالهم، والتي تمدهم بمشاعر الاطمئنان وكونهم عنصراً أساسياً يجب أن يبادر للاشتراك في كل المجهودات المبذولة في سبيل تنمية قدرات أطفالهم، والحد من المشكلات التي يعانونها، وتكون هذه المبادرات من جانب كل من الآباء والأمهات الذين يدركون كون عدم مشاركتهم في كل النشاطات الهادفة لتحسين حالة أطفالهم يحول دون تحقيق توقعاتهم بخصوص درجة التحسن التي يريدون أن يصل هؤلاء الأطفال إليها، وهو ما أوضحته نتيجة الفرض الثالث في عدم وجود فروق دالة -إحصائياً- بين متوسطات رتب درجات مجموعتي الأمهات والآباء على مقياس الاتجاهات نحو برامج تعليم الوالدين.

التوصيات والبحوث المقترحة:

أولاً: التوصيات:

١. إعداد استراتيجية لدمج برامج تعليم الوالدين كجزء لا يتجزأ من الخدمات التعليمية المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد.

٢. وجود مقرر دراسي بعنوان: "برامج تعليم الوالدين"، يدرُسُه معلمو ما قبل الخدمة المختصون في مجال اضطراب التوحد.

٣. تصميم ورش عمل ودورات تدريبية لتدريب والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على استخدام الفنيات والاستراتيجيات التي أثبتت الدراسات فعاليتها في مجال اضطراب التوحد.

٤. دعم اتجاهات معلمي ووالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد نحو برامج تعليم الوالدين، وذلك من خلال النشرات التعليمية، وبعض البرامج الإعلامية المعنية بقضايا ذوي الإعاقات والاضطرابات.

٥. إعداد أدلة إرشادية لوالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد لتعريفهم بأسس برامج تعليم الوالدين، وأهدافها، وكيفية الاستفادة منها.

٦. دعم الشراكة التعاونية بين معلمي ووالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في إطار تحقيق الأهداف الأساسية من برامج تعليم الوالدين.

ثانياً: البحوث المقترحة:

١. تصور مقترح لتفعيل برامج تعليم الوالدين في مجال اضطراب التوحد.

٢. فعالية تدريب والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على بعض الفنيات والاستراتيجيات السلوكية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال.

٣. تأثير اتجاهات معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد نحو الشراكة الأسرية في تقبلهم لبرامج تعليم الوالدين.

٤. وعي معلمي ما قبل الخدمة ببرامج تعليم الوالدين في ضوء بعض المتغيرات.

5. فعالية برنامج إرشادي في تنمية وعي معلمي ووالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد ببرامج تعليم الوالدين.
6. دراسة وصفية للاستراتيجيات والفنيات التي يمكن تعليمها لوالدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد لتحسين حالة هؤلاء الأطفال.

* * *

المراجع:

- زهران، حامد. (١٩٩٧). علم النفس الاجتماعي. ط ٤، القاهرة، عالم الكتب.

References:

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Bearss, K., Johnson, C., Handen, B., Smith, T., & Scahill, L. (2013). A Pilot Study of Parent Training in Young Children with Autism Spectrum Disorders and Disruptive Behavior. Journal of Autism and Developmental Disorders, 43, 829-840.
- Blumberg, S., Bramlett, M., Kogan, M., Schieve, L., Jones, J., & Lu, M. (2013). Changes in Prevalence of Parent-reported Autism Spectrum Disorder in School-aged U.S. Children: 2007 to 2011–2012. National Health Statistics Reports, Number 65. National Centre for Health Statistics, U.S. Department of Health and Human Services.
- Boyd, B., McDonough, S., Rupp, B., Kham, F., & Bodfish, J. (2011). Effects of a Family-Implemented Treatment on the Repetitive Behaviors of Children with Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 41, 1330-1341.
- Boyd, B., McDonough, S., Rupp, B., Khan, F., & Bodfish, J. (2011). Effects of a Family-Implemented Treatment on the Repetitive Behaviors of Children with Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 41, 1330-1341.

- Brookman-Frazee, L., & Koegel, R. (2004). Using Parent/Clinician Partnerships in Parent Education Programs for Children with Autism. Journal of Positive Behavior Interventions, 6 (4), 195-213.
- Brookman-Frazee, L., Stahmer, A., Baker, M., & Tsai, K. (2006). Parenting interventions for children with autism spectrum and disruptive behavior disorders: Opportunities for cross-fertilization. Clinical Child and Family Psychology Review, 9, 181–200.
- Carter, E., Lane, K., Cooney, M., Weir, K., Moss, C., & Machalicek, W. (2013). Parent Assessments of Self-determination Importance and Performance for Students with Autism or Intellectual Disability. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 118 (1), 16-31.
- Chiang, H. (2013). A Parent Education Program for Parents of Chinese American Children With Autism Spectrum Disorders (ASDs): A Pilot Study. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 35 (12), 1-7.
- Contreras, C. (2006). Impact of parent education on parental expectations of children with autism. MD, The Faculty of the Department of Psychology, San Jose State University.
- Crockett, J., Fleming, R., Doepke, K., & Stevens, J. (2007). Parent training: Acquisition and generalization of discrete trials teaching skills with parents of children with autism. Research in Developmental Disabilities, 28, 23–36.

- Frea, W., & Hepburn, S. (1999). Teaching Parents of Children with Autism to Perform Functional Assessments to Plan Interventions for Extremely Disruptive Behaviors. Journal of Positive Behavior Interventions, 1 (2), 112-122.
- Gillet, J., & LeBlance, L. (2007). Parent-implemented natural language paradigm to increase language and play in children with autism. Research in Autism Spectrum Disorders, 1, 247–255.
- Gillette, J., & LeBlanc, L. (2007). Parent-implemented natural language paradigm to increase language and play in children with autism. Research in Autism Spectrum Disorders, 1, 247–255.
- Hart, B., & Risley, T. (1999). Children learning to talk in American families. Baltimore: Brookes.
- Heitzman-Powell, L., Buzhardt, J., Rusinko, L., & Miller, T (2013). Formative Evaluation of an ABA Outreach Training Program for Parents of Children With Autism in Remote Areas. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 25 (7), 1-16.
- Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2006). Including Parent Training in the Early Childhood Special Education Curriculum for Children With Autism Spectrum Disorders. Topics in Early Childhood Special Education, 26 (3), 179-187.
- Ingersoll, B., & Gergans, S. (2007). The effect of a parent-implemented imitation intervention on spontaneous imitation skills in young children with autism. Research in Developmental Disabilities, 28, 163–175.

- Jull, S., & Mirenda, P. (2011). Parents as Play Date Facilitators for Preschoolers With Autism. Journal of Positive Behavior Interventions, 13 (1), 17–30.
- Kaiser, A., & Hancock, T. (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development. Infants and Young Children, 16, 9–21.
- Keen, D., Couzens, D., Muspratt, S., & Rodger, S (2010). The effects of a parent-focused intervention for children with a recent diagnosis of autism spectrum disorder on parenting stress and competence. Research in Autism Spectrum Disorders, 4, 229–241.
- Knowlton, E., & Mulanax, D. (2001). Education programs for parents and families of children and youth with developmental disabilities. In M. Fine & S. Lee (Eds.). Handbook of diversity in parent education: the changing faces of parenting and parent education (pp. 299-314). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Koegel, R., Symon, J., & Koegel, L. (2002). Parent Education for Families of Children with Autism Living in Geographically Distant Areas. Journal of Positive Behavior Interventions, 4 (2), 88-103.
- Mahoney, G., Kaiser, A., Girolametto, L., MacDonald, J., Robinson, C, Safford, P., et al., (1999). Parent education in early intervention: A call for a renewed focus. Topics in Early Childhood Special Education, 19, 131-140.

- Marcus, L., Kunce, L., & Schopler, E. (2005). Working with families. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), Handbook of autism and pervasive developmental disorders. New York: Wiley.
- Matthews, J., & Hudson, A. (2001). Guidelines for evaluating parent training programs. Family Relations, 50, 77-84.
- McConachie, H., Randle, V., Hammal, D., & Couteur, A. (2005). A controlled trial of a training course for parents of children with suspected autism spectrum disorder. Journal of Pediatrics, 147, 335-340.
- Meadan, H., Meyer, L., Snodgrass, M., & Halle, J. (2013). Coaching parents of young children with autism in rural areas using internet-based technologies: A pilot program. Rural Special Education Quarterly, 32 (3), 3-10.
- Moes, D., & Frea, W. (2002). Contextualized behavioral support in early intervention for children with autism and their families. Journal of Autism and Developmental Disorders, 32 (6), 519–533.
- Moore, T., & Symons, F. (2011). Adherence to Treatment in a Behavioral Intervention Curriculum for Parents of Children With Autism Spectrum Disorder. Behavior Modification, 35 (6), 570–594.
- National Autism Center (2009). National Standards Report: The national standards project-addressing the need for evidence based practice guidelines for Autism spectrum disorders. Retrieved from: http://www.nationalautismcenter.org/ pdf/NAC%20Standards%20Report.pdf

- National Research Council (NRC) (2001). Educating Children with Autism. Washington, DC: Committee on Education and Interventions for Children with Autism, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, National Academy Press.
- Neef, N. (1995). Pyramidal parent training by peers. Journal of Applied Behavior Analysis, 28 (3), 333–337.
- Nefdt, N., Koegel, R., Singer, G., & Gerber, M. (2010). The Use of a Self-Directed Learning Program to Provide Introductory Training in Pivotal Response Treatment to Parents of Children With Autism. Journal of Positive Behavior Interventions, 12 (1), 23-32.
- Oosterling, I., Visser, J., Swinkels, S., Rommelse, N., Donders, R., Woudenberget, T., al., (2010). Randomized Controlled Trial of the Focus Parent Training for Toddlers with Autism: 1-Year Outcome. Journal of Autism and Developmental Disorders, 40, 1447-1458.
- Roberts, J., Williams, K., Carter, M., Evans, D., Parmenter, T., Silove, N., Clark, T., & Warren, A. (2011). A randomised controlled trial of two early intervention programs for young children with autism: Centre-based with parent program and home-based. Research in Autism Spectrum Disorders, 5, 1553–1566.
- Rocha, M., Shreibman, L., & Stahmer, A. (2007). Effectiveness of Training Parents to Teach Joint Attention in Children With Autism. Journal of Early Intervention, 29 (2), 154-172.

- Roxburgh, C., & Karbone, V. (2012). The Effect of Varying Teacher Presentation Rates on Responding During Discrete Trial Training for Two Children With Autism. Behavior Modification, 37 (3), 298-323.
- Scheel, M., & Rieckmann, T. (1998). An empirically derived description of self-efficacy and empowerment for parents of children identified as psychologically disordered. American Journal of Family Therapy, 26, 15–27.
- Schultz, T., Schmidt, C., & Stichter, J. (2011). A Review of Parent Education Programs for Parents of Children With Autism Spectrum Disorders. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26 (2), 96–104.
- Stahmer, A., & Gist, K. (2001). The effects of an accelerated parent education program in technique mastery and child outcome. Journal o f Positive Behavior Interventions, 3 (2), 75-86.
- Steiner, A. (2011). A Strength-Based Approach to Parent Education for Children With Autism. Journal of Positive Behavior Interventions, 13 (3), 178–190.
- Steiner, A., Koegel, L., Koegel, R., & Ence, W. (2012). Issues and Theoretical Constructs Regarding Parent Education for Autism Spectrum Disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 42, 1218-1227.
- Suppo, J., & Floyd, K. (2012). Parent Training for Families Who Have Children with Autism: A Review of the Literature. Rural Special Education Quarterly, 31 (2), 12-26.

- Symon, J. (2005). Expanding Interventions for Children With Autism: Parents as Trainers. Journal of Positive Behavior Interventions, 7 (3), 159-173.
- Tomanio, M. (2011). Teaching conversation to children with autism: Assessment of the efficacy of a parent-implemented script procedure. PHD, Claremont Graduate University, Claremont, California.
- Tonge, B., Brereton, A., Kiomall, M., Mackinnon, A., & Rinehart, N. (2012). A randomised group comparison controlled trial of ‘preschoolers with autism’: A parent education and skills training intervention for young children with autistic disorder. Autism, 13 (2), 1-18.
- Vernon, T., Koegel, R., Dauterman, H., & Stolen, K. (2012). An Early Social Engagement Intervention for Young Children with Autism and their Parents. Journal Autism and Developmental Disorders, 42, 2702-2717.
- Vismara, L. A., Colombi, C., & Rogers, S. J. (2009). Can one hour per week of therapy lead to lasting changes in young children with autism? Autism, 13, 93–115.
- Yoder, P., & Stone, W. (2006). Randomized comparison of two communication interventions for preschoolers with autism spectrum disorders. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74, 426–435.
- Young, K., Boris, A., Thomson, K., Martin, G., & Yu, C. (2012). Evaluation of a self-instructional package on discrete-trials teaching to parents of children with autism. Research in Autism Spectrum Disorders, 6, 1321–1330.

* * *

List of References:

- Zahraan, H. (1997). *Social psychology* (4^{th}). Cairo: Aalam Al-Kutub.

* * *

The Attitudes of Teachers and Parents of Children with Autism Disorder towards Parent Education Programs in Light of Some Variables

Dr. Ibraaheem AbdulfattaaH Al-Ghunaymi
College of Education
Benha University - King Saud University

Abstract:

The present researchaims to identifythe attitudes of teachers and parents of children with autism disorder towards parent education programs. The study sample consists of (60) teachers and parents of children with autism disorder. The research tool is the standardof attitudes towards parent education programs.

The study indicates that there is a statistically significant difference between the mean scores of teachers and parents of children with autism disorder in the standardof attitudes towards parent education programs in favor of teachers. In addition, no statistically significant differences are found between the mean scores of teachers of children with autism disorder in the standardof attitudes towards parent education programs that are attributed to some variables, which are educational qualification, years of experience, educational grade, and motivation towards working in the field. The study also shows that there are statistically significant differences between the mean scores of teachers of children with autism disorder in the standardof attitudes towards parent education programs attributed to the training courses variable. There are also statistically significant differences between the mean scores of parents of children with autism disorder in the standardof attitudes attributed to some variables which are educational, economic, perceived social support, and satisfaction with the status of the child levels. Moreover, there are no statistically significant differences between the mean scores of fathers and mothers in the standardof attitudes towards parent education programs.

Keywords: Attitudes, Autism Disorder, Parent Education Programs.

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papersfor publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The correctedresearch paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paperwill not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paperrepresent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare givenfive copies bythe journal and ten reprints of his/herresearch paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely andthat he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with anattached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.

4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research worksthat addresscurrent local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studiesin educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and applyknowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishingrefereed and outstanding educational research in line withdistinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

